

163

AZ
ÁLTALÁNOS
ISKOLAI
TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

1973. 13. ÉVFOLYAM

5

A szerkesztő bizottság tagjai:

Bereczki Sándor, Csillik László, Dobcsányi Ferenc, Drien Károly, Erdős János, dr. Gazsó István,
dr. Geréb György, dr. Jósa Zoltán, Kálmán Jánosné, dr. Megyeri János, Tóth József,
dr. Várkonyi Nándor, dr. Veidner János

Munkatársak:

Dr. Baksa József (Győr), Birtalan István (Nyíregyháza), Borsodi István (Baja),
dr. Bélyei László (Kaposvár), dr. Kerékgyártó Imre (Budapest), dr. Nagy Andor (Eger),
dr. Zukovits Imre (Pécs)

Főszerkesztő:

Németh István

TARTALOM

<i>Dr. Szántó Károly:</i> A tantárgypedagógia fogalma	293
<i>Dr. Kerékgyártó Imre:</i> A szocialista tanár—diák viszony	297
<i>Dr. Baksa József—Bíró Judit:</i> Az elmélet és a gyakorlat dialektikája a hétköznapi pedagógiai tevékenységben	304
<i>Nagy József—Szabó Józsefné:</i> Az anyanyelvi nevelés gazdagításáért végzett kísérleteink alsó tagozaton	308
<i>Dr. Hegedűs Ferencné:</i> Petőfi alakja a negyedik osztályos tanulók érzés- és gondolatvilágában	313
<i>Dr. Zukovits Imre:</i> A tanulók kérdései és a problémák felvetése a tanítási órákon	320
<i>Dr. Révész Béla:</i> A magnetofon és a diavetítő együttes felhasználása	325
ÚJ MATEMATIKAI NEVELÉS	332
<i>Dr. Szendrei János:</i> A hazai matematikatanítási kísérletekről	332
PEDAGÓGUSOK A KÖZÉLETBEN	337
<i>Dr. Kemenes József:</i> A közéleti szereplésre való képzés jelentősége a tanítóképző intézetekben	337
MŰHELY	340
<i>Békési Lászlóné:</i> A tanulás módszerei a napközi otthonban	340
<i>Dr. Kormány Gyula:</i> A felszabadulás utáni gazdasági eredményeink bemutatása az általános iskola 8. osztálya földrajzórán	342
<i>Szabó Tibor:</i> A vizualitás és a sztatiko-dinamikus képek haszna az orosznyelv-oktatásban	352
<i>Emődi János:</i> Differenciált foglalkozás a nyelvtan órán	355
SZEMLE	357

Kiadja a Szegedi Tanárképző Főiskola Szakszervezeti Bizottsága

Szerkesztőség: Április 4. útja 6. szám. Telefon: 15-187, 15-188

A kiadásért felel: Dr. WALDMANN JÓZSEF. A címlapot tervezte: FISCHER ERNŐ

Megjelent 6000 példányban

73-4648 — Szegedi Nyomda

DR. SZÁNTÓ KÁROLY
Pécs, Tanárképző Főiskola

A tantárgypedagógia fogalma

Újabban a „módszertan” szó helyébe egyre sűrűbben a „tantárgypedagógia” kifejezés kerül, amit nem is oly régóta használnak a pedagógiatudomány szakemberei. A pedagógiai kézikönyvekben és szakfolyóiratokban eddig keveset olvashattunk róla, inkább a szóbeli használatban fordul elő gyakrabban. Mivel az érdeklődés iránta föllendült, ajánlatosnak látszik, hogy megvizsgáljuk: két különböző szóról és fogalomról van-e szó, vagy pedig egy ugyanazon fogalomnak két különböző szóval történő kifejezéséről?

A nevelés történetében közismert tény, hogy Comenius „Didactica magna” c. műve a 17. században még az „artificium omnes omnia docendi”, vagyis „a mindenkit mindenre való megtanítás művészete” volt. Comenius híres munkájában nemcsak a tanulók oktatásának kérdéseiről olvashatunk, hanem erkölcsi nevelésének problémáiról is. A 18. század végén és a 19. század elején kezdett differenciálódni a pedagógiatudomány két nagy ágra: a neveléelméletre és az oktatáselméletre (didaktikára). A didaktika később ismét differenciálódott, helyesebben kivált belőle egy tudományág, s így az oktatás kérdéseivel két tudomány kezdett foglalkozni. A didaktika az iskolai oktatás általános problémáival foglalkozik, a módszertan, vagy metodika pedig részben alkalmazott didaktika, másrészt pedig az egyes tárgyak oktatásának speciális kérdéseinek kutatását tűzi tárgyául. A didaktika és a metodika között kölcsönös viszony áll fenn: a didaktika az egyes metodikák eredményeiből szűri le a maga általánosításait, viszont a metodikák ezeket adaptálják és alkalmazzák, másrészt pedig kutatják a tanítás és tanulás sajátos törvényszerűségeit az egyes tárgyak oktatásában.

Jelenlegi ismereteink szerint a fentiek szerint alakult ki a didaktika és a módszertan (metodika) elkülönült tárgya és tartalma, vizsgálódásainak területe. Mégis, ha a „tantárgypedagógia” fogalmát megérteni akarjuk, szükséges történeti visszpillantást tennünk e probléma fejlődésére.

A „Magyar Pedagógiai Lexikon” (1936) ezt írja: „A módszertan a pedagógiának egészen gyakorlati irányú és iskolafajok szerint is tagozódó ága. Az egyes tantárgyakra alkalmazza azokat az egyetemes elveket, amelyek minden oktatásban érvényesülnek”. [1] Ugyanakkor a Lexikon hangsúlyozza, hogy „a módszertan különösen kezdő oktatóknak igen hasznos, mert lehetővé teszi más, kiváló gyakorlati pedagógusok tapasztalatainak és elmékedéseinek felhasználását”. Bár ez a megállapítás önmagában igaz, mégis hiányos, mert a módszertan minden nevelő részére hasznos és szükséges tudomány.

Weszely Ödön, a pécsi egyetem hajdani pedagógia-professzora így fogalmazta meg a módszertan fogalmát: „A tanítástan a tanítás általános elveivel foglalkozik, az egyes tantárgyak tanításának módszerével már külön rész foglalkozik, a módszertan”. [2]

Drozdy Gyula szerint „a tanítástannak azt a részét, amely minden tantárgy tanításának módjával foglalkozik, módszertannak (metodika) nevezzük. Csak annak a tanításnak van tiszta és világos módszere, hogy mit? miért? és hogyan? tanít”. [3]

Garai József (1947) célszerűnek tartja, hogy az egyes tantárgyak oktatási kérdéseivel a módszertan bizonyos előre megállapított sorrendben foglalkozzon. A legcélszerűbb sorrend ez: a tantárgy neve, célja, heti óraszám, tananyaga, tanításának története, tulajdonképpeni módszertana, s végül a módszertani irodalom az illető tárgyból. Garai szükségesnek látja mindenütt a módszerek pszichológiai alapjaira is rámutatni. Ez újat jelent az előző felfogásokkal szemben, pedig Garai valószínűleg Claparté nézeteit követte, aki a legjobb módszerek alkalmazásában a gyermekek életkori sajátosságait erősen figyelembe vette. [4]

A didaktika és módszertan viszonya lassanként odáig jutott, hogy a didaktika elméleti, általánosító tudománnyá vált, a módszertan pedig praktikus tudnivalók gyűjteménye lett. A társadalmi fejlődés azonban egyre igényesebben sürgette az oktatás színvonalának fejlesztését, korszerűsítését, viszont az oktatás metodikai fejlődésének stagnálása, egy helyben topogása óhatatlanul ellentétet hozott létre, ami szükségessé tette a metodika tartalmának felülvizsgálatát. Nem túlzás, ha azt mondjuk, hogy az, amire a tanárképző főiskolákon hallgatóinkat évek hosszú során képeztük, elsősorban az egyes tárgyak tanításának praktikuma volt (amit módszertannak neveztek). A metodikák ilyen néven szerepeltek: „az irodalomtanítás módszertana”, „a történelemtanítás módszertana”, „a rajztanítás módszertana” stb. A módszertan tulajdonképpen a didaktika elvrendszeréből állt, mint elméletből, plusz a szaktárgy praktikus módszertani tanácsaiból. A didaktika elméletét a metodika jogosan érvényes ismeretnek tekintette, keretnek használta ismeretanyagának elrendezéséhez, a példákat pedig szaktárgyi illusztrációként alkalmazta. Lehet, hogy túlzó képet festettem, azonban ez a kép megközelíti a valóságot. Hogy a metodikát mennyire nem tekintették a pedagógiai köztudatban „igazi tudománynak”, az is mutatja, hogy metodikából alig szerzett néhány jelölt kandidátusi fokozatot az elmúlt két évtized alatt.

A metodikának szükségszerűen tovább kellett fejlődnie a pedagógiai tudományokkal együtt, de egyelőre a kibontakozás lehetőségei homályosak voltak. Azzal, hogy a terminológiában új szavak, mint „szakmódszertan” és „szakdidaktika” keletkeztek, még komoly tartalmi változás nem jött létre. A „szakmódszertan” elnevezés azért helytelen, mert – *Faludi Szilárd* szerint – itt „szaktárgyi oktatásméletről van szó, beleértve tehát a szorosabb értelemben vett (pl. erkölcsi, esztétikai) nevelés oktatásmetodikai vetületét, tehát a tanításon keresztül történő nevelés módszertani kérdéseit is”. [5] Azok, akik a „szakdidaktika” kifejezést megalkották, úgy vélték, hogy ezzel a szaktárgy oktatásának elméletét tárgyaló tudomány kidolgozásának szükségességét sürgették. Az elnevezés azonban rosszul sikerült, és téves értelmezésekre adott alapot. *Nagy Sándorral* egyetérthetünk, aki határozottan leszögezi, hogy „komoly egyoldalúságot eredményezhet és eredményez is az arra hajló felfogás, amely az általános pedagógia és metodika érintkezését kizárólag a didaktikai mezőre korlátozza”. [6] Az új koncepció szerint a tantárgyak módszertanának a nevelés igényeit ki kell elégítenie, és együttesen kell megoldania mind az oktatás, mind a nevelés feladatait egyegy adott tárgy keretein belül.

Hogy a metodika mennyire inkább az oktatás módszeres kérdéseivel foglalkozott, és csak némileg „fejelték meg” egyes helyeken nevelési vonatkozásokkal, hadd álljon itt egy statisztikai kép, amelyet a tanárképző főiskolákon használt módszertani jegyzetek alapján állítottam össze.

Az alábbiakban vizsgáljuk meg a tanárképző főiskolai módszertani jegyzeteket, amelyeknek legtöbbje 1970-es kiadású, kettőt 1969-ben adtak ki. [7] (Az ún. „tan-

tárgypedagógiai” tankönyvek készülöben vannak.) Nézzük meg, vajon, a metodikai jegyzetek tartalmában milyen arányban találhatók nevelési kérdések az összerjedelelemhez viszonyítva?

A tantárgy módszertana	A jegyzet oldalterjedelme	A nevelési kérdésekkel foglalkozó oldalszám	Százalékban kifejezve
Magyar irodalom	263	26	9,80%
Magyar nyelvtan	338	7	5,00%
Orosz	254	2,5	0,90%
Történelem	212	57	26,80%
Földrajz	200	34	17,00%
Élővilág	296	15	5,00%
Matematika	219	—	0,00%
Fizika	225	11	4,80%
Kémia	182	8	4,30%
Ipari gyak. fogl.	245	12	4,80%
Mezőgazd. gyak. fogl.	202	11	3,60%
Rajz	304	12	5,90%
Ének-zene	311	14	4,50%
Testnevelés	346	34,5	10,00%

A fenti táblázat szerint a történelmi, a földrajzi, a magyar irodalmi és a testnevelési metodika igyekezett legjobban közelíteni a tárgypedagógia koncepciójához, de ez a megközelítés természetesen csak szerény relatív eredmény az igényhez képest. A legmostohább a matematika és az orosz metodika a nevelési feladatokkal való törődés terén, mintha a matematika, vagy oroszstanárnak csak oktatási feladatai lennének. Ezzel a felfogással természetesen még a régi, konzervatív metodikai értelemben sem érthetünk egyet, nemhogy a modern tárgypedagógiai nézőpontról vizsgálva ezt a kérdést.

A fenti statisztika meggyőző bennünket arról, hogy a módszertan régi ösvényein nem lehet tovább haladni a zsákutcába jutás veszélye nélkül. Úgy látszik, hogy a *differenciáció szakasza után az integráció szakaszának kell elkövetkeznie*. A fejlődés során eljutottunk arra a fokra, hogy módszertant (metodikát), a szakdidaktikát felváltsa egy magasabb rendű, szintetizáló tudományág: a tárgypedagógia, amely szélesebb körű és komplexebb jellegű régebbi elődjénél. A tárgypedagógia több és más valamennyi elődjénél ezért is, mert „nem csupán a didaktika és a neveléstudomány megállapításainak az illető tantárgy tanítására való pusztán alkalmazása, hanem feltárta olyan problémákat is, amelyek annyira sajátosak, hogy az oktatás és nevelés elméletében nem tükröződhetnek, mert éppen nagymértékben speciális voltak miatt nem általánosíthatók”. (*Székely Endréné-Szokolosky István.*) [8]

A metodika – véleményünk szerint – csak úgy fejlődhet tovább, ha az integráció tendenciáját követi. Olyan integrációra gondolunk, amely a szaktárgy és a pedagógia szintézisét jelenti. Egy-egy tantárgy pl. a fizika, élővilág, vagy történelem, vagy testnevelés nemcsak tárgyi ismereteinek és készségeinek tartalma miatt, hanem sajátos tárgyi nevelőjellege miatt is speciális szerepet tölt be a tantárgyak összefüggő rendszerében. A pedagógia viszont az emberi személyiség mindenoldalú fejlesztésével foglalkozó tudomány. Ha tehát „tárgypedagógiáról” beszélünk, akkor nem csupán az oktatás módszerbeli problémáira gondolunk, hanem a gyermek egész személyiségének a fejlesztésére, amit a pedagógia a „totalitás törvényeivel” fejez ki. A

gyermek teljes „totális”, mindenoldalú fejlesztése a követelmény, amely az egyes tantárgyak oktatása folyamatában érvényesül.

A tantárgypedagógia tehát nem a didaktika elveinek speciális adaptálása a tárgyak oktatásában, hanem egyúttal a nevelési elvrendszer érvényesítésének elmélete is. A tantárgypedagógia fő kérdése véleményem szerint az, hogyan lehet a tantárgy adta ismeretanyaggal embert formálni. Ebben a koncepcióban a személyiségformálás gondolata érvényesül a legteljesebb mértékben a tantárgy tanításának folyamatában, és ez az a többlet, amellyel a tantárgypedagógia gazdagabb és teljesebb a metodikánál. A tantárgypedagógia tartalmában, minőségében más, mint a módszertan.

Hogyan képzelhető el a tantárgypedagógia rendszertana? Erre a teoretikusok még nem adtak választ. A teljesség igénye nélkül megkísérlem felvázolni a tantárgypedagógia tartalmi felépítését az alábbiakban.

A tantárgy a személyiségfejlesztés szolgálatában. Helye és szerepe a szocialista nevelés rendszerében.

A tárgy oktatásának történeti fejlődésének fő kérdései.

Az oktatás és képzés feladatai a tantárgy oktatásában. Az ismeretek szerzése, a tantárgyi fogalmak rendszerének kialakítása. A jártasságok és készségek fejlesztése. A képességek alakítása a tantárgyban.

A nevelés feladatai a tantárgyi oktatás keretében. (Az értelmi, világnézeti, erkölcsi, politechnikai, esztétikai, testi nevelés feladatai.)

A nevelés folyamatának sajátossága a tárgy keretében.

Az oktatási folyamat elemei a tárgy oktatásában. A tanítás és tanulás pszichológiai, logikai és pedagógiai törvényszerűségei.

A nevelés alapelveinek sajátos érvényesítése. A didaktikai alapelvek érvényesítése.

A tantárgy tanításának tantervi anyaga.

A nevelés módszereinek és eszközeinek érvényesítése a tantárgy oktatásában.

Az oktatás sajátos eszközei és módszerei a tantárgyban.

Az oktatás szervezeti formái és munkaformái. A tanítási órák felépítésének kérdései.

A tanítási anyag részletes feldolgozásának speciális problémái.

A tárgy oktatásának korszerűsítésére vonatkozó hazai és külföldi kísérletek.

Praktikus ismeretek (óravázlat, tanmenet stb.) kérdése.

Több olyan címszót soroltam fel, amelynek kidolgozásához előzetes kutatások lennének szükségesek. Komplex kutatások nélkül a tantárgypedagógia nem léphet előre. Kétségtávol ezzel a tudományággal való foglalkozás sokkal nehezebb, mint a metodikával, mert szélesebb körű áttekintést kíván a kutatótól: a pedagógia szélesebb területeinek ismeretét, s az illető szaktárgy egész területének, valamennyi problémájának, s azok összefüggéseinek feltárását igényli. Ennélfogva a tantárgypedagógiával való intenzív foglalkozás a legtöbb esetben két területen való képzettséget kíván meg: a pedagógia területén, és a szaktárgy területén való biztonságot.

Senki sem vitatja, hogy szükséges az előrelépés, és az sem vitás, hogy az elkövetkezendő időszakban az egyes szaktárgyak metodikai, szakdidaktikai helyébe olyan tantárgypedagógiai rendszereket kell megalkotniok az egyes szaktudományok képviselőinek, és gyakorlati szakembereinek (oktatóinak), amelyek a pedagógia egyes ágainak, illetőleg a nevelés és oktatás feladatainak, elvrendszerének a szaktárgyak oktatásában tükröződő komplex összefüggéseit tárják fel. Ez jelenti majd az integrációt, s ez a folyamat kétségtávol gazdagítani fogja a pedagógiatudományt, mert annak egyes ágai (főként a nevelélmélet és a didaktika) olyan konkrét alátámasztásokat fog

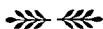
nyerni, amelyek az egyes tárgyak oktatásának folyamatában realizálódnak, megvalósulnak.

Gondolatmenetünk végső konklúziója tehát az, hogy a módszertan helyében a tantárgypedagógia lép, de itt nem valamiféle divatról, elnevezési „hullámról” van szó, hanem valami újnak, korszerűnek a kereséséről. Nemcsak terminológiai változást figyelhetünk meg, hanem tartalmi változásokat is. Ezeket a változásokat tükrözi a terminus technikusok megváltoztatására való törekvés is, az, hogy az új műszóhoz új tartalom is kapcsolódjék. A lényeg a módszertan tartalmának feltartóz feltartóztatlan korszerűsödésében fedezhető fel.

A megújított tudományág továbbfejlesztéséhez olyan kutatói munkaközösségek működése lenne szükséges, amelyek a tantárgypedagógia alapvető kérdéseit, strukturális problémáit, kutatási módszereit feltárnák, továbbá a meglevő kutatási eredményeket is összegeznék. Bizakodva nézünk a tantárgypedagógia jövőjébe, mert a kutató elméleti gárda inspirációra vár (többen megtették már a kezdeményező lépéseket), s ha a kellő bátorsága meglesz ahhoz, hogy a konzervatív módszertani szemléletből kilépjen, és „tantárgypedagógussá” váljon, akkor remélhetőleg nem sok idő múlik el, és ez a sokat ígérő új tudományág föl fog lendülni.

IRODALOM

- [1] Magyar Pedagógiai Lexikon. Szerk. Fináczy Ernő, Kornis Gyula és Kemény Ferenc. Budapest, 1936. Révai. 310. l.
- [2] Weszely Ödön: Pedagógia. Budapest, 1932. Révai. 11. l.
- [3] Drozdy Gyula: Neveléstan, tanítástan, módszertan. Budapest, 1937. 138. l.
- [4] Garai József: Általános iskolai módszertan. Sopron, 1947. 4. l.
- [5] A PTI Módszertani Osztálya által kéziratként kiadott „Az 1957-es és munkálatairól” c. publikáció előszava Faludi Szilárd tollából.
- [6] Nagy Sándor: Didaktika és metodika. Tanulmányok a neveléstudományok köréből. Budapest, Akadémiai Kiadó, 1962. 12. l.
- [7] Tanárképző főiskolai módszertani jegyzetek, tantárgyanként külön-külön kötetben. Kéziratként kiadva. Budapest, 1970. Tankönyvkiadó.
- [8] Székely Endréné—Szokolszky István: Didaktika. Budapest, 1968. 12. l.



DR. KERÉKGYÁRTÓ IMRE
Budapest

A szocialista tanár — diák viszony

„A gyerekekkel úgy kell bánni, mint elvtárral és emberrel, látni és tisztelni kell jogait és kötelességeit, jogát az örömről, s kötelességét a felelősség viselésére.”

Makarenko

KIMERÍTHETETLEN kincsesbányánk Vörösmarty Mihály költészete. Amikor a Csongor és Tündében hőst a fejedelemmel, a kalmárral és a tudóssal találkoztatja, nemcsak művészi, de pszichológiai szempontból is remek jelenetet állít elénk. Bemutatja, hogy *egy-egy ember állásfoglalásában, ítéleteiben döntő szerepet játszanak: világnézete, társadalmi szituációja, foglalkozása. Másképp megfogalmazva úgy*

is mondhatjuk: az ember először *pályát választ*, hogy később egész életében *pályája alapján válasszon* különböző lehetőségek között. Ha kalmár lett, még Tündérországot is a pénzben keresse, ha fejedelem a hódításban lelje egyetlen igaz örömét, ha pedig tudós, akkor száműzze életéből a hiú ábrándokat. Tény, hogy minden élet-pályára, foglalkozásra jellemző egy adott *alapszituáció*. Az orvos gyógyít, betegekkel kerül kapcsolatba, a pedagógus nevel és tanít, s ez szükségszerűen sajátos viszonyt teremt közte és a nála életkorban, ismeretekben, fejlettségben különböző diákjai között. A tanár-diák kapcsolata pályánk alapszituációja, amely dialektikusan egyesíti magában az állandóság és változatosság látszólagos ellentétpárját. Invariáns eleme, hogy a tanár követelményeket támaszt, értékkel, jutalmaz és büntet, adminisztratív is beavatkozik a bontakozó életsorokba. Variáns, hogy mindezt *hogyan* teszi.

Vörösmarty még egy lényeges dologra felhívja figyelmünket. A különböző pályák sajátos alapszituációja mellett, vagy azon belül *kétféle attitűd* vezetheti az embereket, irányíthatja tevékenységüket:

a) a megszerzés, a birtoklás, a meghódítás

b) vagy a megismerés, megvalósítás vágya.

Ez az attitűd-beállítódás, amely mindazokat a képzeteket, tudattartalmakat tartalmazza, amelyek a személyiségben meggyőződésszerűen, hetszerűen élnek, és magatartását szabályozza, – hosszú folyamat eredményeként alakul ki, és nem független az illető tudásától, intelligenciájától, jellemétől, világnézetétől. Kialakulásában meghatározó szerepet játszanak a személyiség társadalmi élményei, tapasztalatai. Éppen ezért nem véletlen, hogy viszonylag általánosabb az első, mert ez a feudális, polgári társadalom és főként a *kispolgári személyiség* jellegzetes attitűdje. Megnyilvánulásait az élet legkülönbözőbb területein megtaláljuk, bár tartalma pályánként módosul.

— A tisztviselő, aki úgy érzi, hogy pozíciója őt kivonja a törvények hatálya alól, évszázados feudális tudatot utánoz. Akkor a törvény a népek szolt, az urakra nem volt érvényes.

— Az orvos, aki anyagilag vagy erkölcsileg visszaél betege kényszerhelyzetével, állásával hatalmát szeretné érezni.

— De egyéb példák helyett: az a pedagógus, aki rettegést teremt, élvezi, ha a gyerekek félnek tőle vagy parancsuralmat teremt a maga kis katedráján, ezt az attitűdöt fejezi ki magatartásával.

Erre az attitűdre vonatkozólag prognózist lehet megállapítani, ha a *pályaválasztási motívumokat* vizsgáljuk, amint ezt tette fiatal pedagógusok körében Gazsó Ferenc. Ezért sajnálhatjuk, hogy olyan pályákon, amelyeknek lényege fejeződik ki az emberi kapcsolatokban, az utánpótlást felvételi vizsgákkal biztosítják *pályaválasztási vizsgálatok* helyett. A jövő orvosa vagy pedagógusa kiválasztásánál fontosabb, milyen relációkat tud emberekkel teremteni annál, hogy hány pontot kapart össze magának különböző tantárgyakból. Nem véletlen, hogy napjainkban állandóan emelkedik épp ezeken a pályákon a felvételhez elegendő pontszámok összege, s vele párhuzamoson csökken a vidéki állásra pályázó, a betegek gyógyítását minden anyagi haszonnál fontosabbnak tartó orvosok és a tanári pályára készülő bölcsészek száma. Az a különös ellenmondás áll elő, hogy a választott pálya elfogadása a tanulmányok befejezése után *kényszerhelyzetté* válik. Ha nem akad jobb, tudományos vagy egyéb lehetőség, ám gyógyítanak, nevelnek. Kérdés: így, milyen hatásokkal. A kényszermegoldás még azt is az első attitűd felé taszítja, aki előzőleg nem azt vallotta magának.

R. Blondel Az ökör c. regényében Denizot tanár úr 53 éves korában döbben rá: „nem tudok nőkkel beszélni. A férfiakkal sem. Még a gyerekekkel sem.” Nem csoda, ha ez a hős deformált személyiséggé, pályatévészett emberré válik a regény cselekménye során. Hasonló

torzulást ábrázol *Jókai Anna* Selyem Izabella alakjában. A 26—28 éves, bájos babaarcú, párdüfoltos köpenyű, anyáskodó tanárnő magát szeretné látni valamennyi tanítványában. Márpedig a pedagógus nem *matrica*. *Heinrich Mann* Ronda tanár urának „Mindig jó napja volt, amikor megcsípett valakit.”

A szocialista tanár-diák viszony megteremtésének első alapfeltétele a *helyes pedagógiai attitűd kialakítása*. A pedagógus a gyerekek megismerésére, személyiségük kibontakoztatására és ne megtörésére törekedik. Olyan társakat látson tanítványaiban, akikkel *kölcsönhatásban* képes csak önmagát is megvalósítani:

- interakcióik visszajelzéseiből felismeri saját hiányosságait,
- próbára teheti saját képességeit,
- fejlesztheti önismeretét;
- kibontakoztathatja személyiségét.

EBBEN AZ INTERAKCIÓBAN jelentős szerepet játszik a pedagógusi pálya egyik sokat vitatott kérdése: *szeressék-e a tanítványok pedagógusukat, vagy ne?!* A kérdésre adott választ képtelenség lenne a modern felméréseknek megfelelően kódolni. Lehetetlen egyszerűen igennel vagy nemmel válaszolni rá, de még a leg-helyesebb is-is semmitmondóvá válik önmagában. Mindenekelőtt azt kell tisztáz-nunk, mit is értünk a *szerepet fogalmi tartalmán*. Kétségtelen ugyanis, hogy a világ-történelemben és az egyéni életrajzokban egyaránt a legnagyobb gonoszságokat a szeretet nevében követték el.

A szeretetre hivatkozott az inkvizíció, amikor megkínozta áldozatait; a szeretet nevében hódítottak meg, nyomtak el népeket; a szeretetre hivatkozik napjaink kispolgári amoralitása, szexkultusza is, s közben kioltja az érzelmek iránti legkisebb fogékonyságot is híveiből.

Ha a szeretetet valaki azonosítja, összetéveszti a szirupos érzélgősséggel, a szentimentális rajongással, akkor csak tagadó választ adhatunk.

Az ilyen jelenségben olyan gyermekbetegséget kell látnunk, amelyből előbb-utóbb kigyógyulnak az emberek. Ugyanakkor a pedagógus és diák, valamint a hozzá leghasonlóbb orvos-beteg kapcsolatának vannak olyan kritériumai, amelyek nélkül eredményes tevékenységet kifejtetni nem lehet. Ilyenek:

- a minél teljesebb *bizalom*. Ez az egyetlen kritérium önmagában is összetett és bonyolult. Kiterjed arra, hogy a gyerekben, a betegben teljes bizalomnak kell kialakulnia pedagógusa, orvosa szaktudása iránt. Képes vele az igazságot, a helyes magatartási módot megismertetni. Nem fog visszaélni azzal, hogy bizonyos szituációkban (felelet, számonkérés, értékelés, vizsgálat) ki van szolgáltatva neki. Természetesen ez a bizalom is csak *kölcsönös alapon* jöhet létre. Csak az a pedagógus számíthat a gyerekek bizalmára, aki képes megbízni a gyerekekben. Nem helyezkedik az állandó gyanakvás, rajtaütés álláspontjára.

- a *kölcsönös megértés*. Megértésen nem elvtelen elnézést értünk, a beleélés képességének gyakorlati alkalmazását gondoljuk rajta. Nincs pl. szomorúbb, mint amikor egy pedagógus képtelen megérteni, hogy tanítványai nem értik a tananyag valamelyik részét. A pedagógus egyik fő feladata a megértés, aki ezzel szemben érzéketlen, az pályája lényegétől maradt idegen. Meg kell érteni a gyerekek különböző egyéni problémáit, családi stb. gondjait, pillanatnyi diszpozícióit is. A gyerekektől is elvárhatjuk ugyanezt a megértést pedagógusukkal szemben, ezt azonban példaadással a pedagógusnak kell kialakítania.

- *tisztelet* (nem elvtelen, konform hódolat!).

Ha szereteten ezeknek kifejezését, megnyilvánulásait értjük, akkor megállapíthatjuk, hogy a *szocialista tanár-diák viszony másik alapfeltételét* láthatjuk benne.

A pedagógus ilyen értelemben szeresse tanítványait, támasszon követelményeket velük szemben, legyen követelésében következetes; értékelésében igazságos. A tanítványok ilyen értelemben szeressék pedagógusukat: forduljanak hozzá bizalommal tanulmányi, erkölcsi problémáikkal, vegyék körül és érezzék jól magukat, ha közelében lehetnek.

A szeretetnek éppúgy megtalálhatjuk különböző torzulásait az iskolákban, mint hiányának, a zord szigornak (vö. Kaffka Margit: Hangyaboly c. regényét!). A teljesség igénye nélkül utalnék néhány tipikus torzulásra:

— a gyerekek kegyeinek elvtelen hajszolására (egyik formája, más pedagógusok leszólása a gyerekek előtt. Komikus megnyilvánulását láthatjuk a „kit szeretnek a gyerekek?” jellegű felmérésekben, amelyekből rendszerint az derül ki, hogy a kérdezőt. Másik formája a pletykázás a gyerekek között),

— a mindent elnéző liberalizmusra. A nevelés lényege a követelés, s ez szankciókat is feltételez. Nem mindenki tesz önként eleget a törvényeknek, a különböző szabályoknak (pl. KRESZ),

— különösen középiskolákban: a bratyizásra. A tanítványaival pertut ivó tanár pályaidegen típusa tartozik ide, ami nem zárja ki, hogy a tanulmányait már befejezett tanítvánnyal ne kerülhessen tegezõ viszonyba a pedagógus,

— elvétve jelentkező, de minden nevelést lehetetlenné tevő szexuális kapcsolatra tanár és diákja között. (Jókai Anna már említett elbeszélésében találkozhatunk pedagógusnővel, aki arra ügyel, hogy diákja szűk nadrágot hord, „ami biztatóan domborodik öv alatt”.)

Igen érdekesen és sajátosan tükrözik a tanulók ítéletét pedagógusaikról ebben a vonatkozásban a pedagógusok gúnynevei. R. Blondel regényében *néhányszótagos fizikai és erkölcsi portréknak* nevezi őket. Fel is sorol példákat: Kék szakáll, Pici, XIV. Lajos, Pu, Ökör. Vannak közöttük, amelyeket a szeretet és benne a tisztelet szül. Mások magatartási hibákat, rossz szokásokat karikíroznak. Egyeseket pedagógusi jellemhibák ihletnek, és akadnak, amelyek tömören fogalmazták meg diákgenerációk ellenséges indulatait. Egy biztos, az a pedagógus, aki ellenszenvet, utálatot vagy éppen tiltakozó undort vált ki diákjaiból, hivatalát betöltheti, de hivatását sohasem.

Heinrich Mann: „Egyik-másik professzor időnként más-más csúfnevet kapott. Új diákcsoport került egy-egy osztályba, vérszomjas tekintettel felfedezte valamelyik tanárnak az elmúlt esztendőben még nem eléggé méltányolt komikus tulajdonságát, és azt kíméletlenül nevének nevezte... Úgy tekintettük osztályfőnökünket, mint egy közveszélyes állatot, akit sajnós lebunkóznia nem lehet...” (Ronda tanár úr).

A PEDAGÓGUS–diák viszony egyik pólusa a pedagógus. Magában a viszonyban *emberi kvalitások* (jellem, világnézet, erkölcsiség) és *sajátos pedagógusi tulajdonságok* töltenek be meghatározó szerepet. A Shnow által megfogalmazott ellentét a kiváló matematikus és a szűnyognál törpebb ember között a pedagógia antagónizmusa. Pataki Ferenc szerint (Közn. 1973 : 13) a nevelési folyamatban a pedagógusra a következő funkciók hárulnak:

- integrálnia kell a gyerekre zuhogó információkat, de önmaga is információk forrása, közvetítője,
- vezérelnie kell tanulási és társas tevékenységi folyamatokat,
- együttműködő társ, a szervezet részévé kell válnia,
- képviselnie és érvényesítenie kell a társadalmi értékrendet.

Ezeket a funkciókat csak adekvát emberi tulajdonságokkal képes ellátni. A tulajdonságok összegezését megkönnyítik az NDK-ban végzett ilyen irányú pedagó-

giai vizsgálatok eredményei (vö. *Lehrenpersönlichkeit und Pädagogenkollektiv. Pädagogik 1970. Beiheft No. 4. p. 1–45.*):

- azonosulás az általa képviselt világnézettel
- azonosulása a közösség céljaival, erkölcsi eszményeivel
- magasabb teljesítményekre való törekvése
- feladatainak pontos, lelkiismeretes végrehajtása
- tapasztalatcsere iránti fogékonysága (átvétel, átadás)
- beilleszkedési, alkalmazkodási, vezetési készsége
- felelősségtudata önmagával (szavaival, tetteivel) és a kollektívával szemben
- kontaktuskészsége, tapintatos, barátságos magatartása.

Lesznek, akiknek maximalistának tetszik ez az összegezés. Ez azonban csak az ősi követelményt összegzi: aki dudás akar lenni... Nem arról van szó, hogy csak *tökéletes ember* lehet jó pedagógus. Arról, hogy sohasem válhat azzá, aki nem *törekszik* önmagában a tökéletesség megvalósítására. Nem szükséges, hogy hibátlan legyen, de legyen képessége hibáinak *fel-* és bátorsága *beismerésére*.

Napjainkban gyakran vetődik fel a kérdés: *kit tartbatunk jó pedagógusnak.* A kérdés felvetődése egyre fokozódó igényt jelez. Az viszont, hogy esetenként ez a megfogalmazás „*kinek legyen jó*” formára módosul,

- az irányításnak (konformizmussal)
- a közvetlen környezetnek (liberalizmussal)
- a kollégáknak (elnevező igénytelenséggel)
- a gyerekeknek (pl. a szoc. tanár-diák viszony megteremtésével), gyakorlatunk égető hibáira utal. Ahhoz, hogy a szocialista tanár-diák viszony létrejöhessen, a pedagógusnak öt kritériumnak kell megfelelnie. Ezek:

1. *a totalitás* = Egységes közoktatáspolitikai feladatokat kell megvalósítania, valamennyi tanulóval azonos intenzitással kell foglalkoznia. Nem oszthatja közösségét tehetségesekre és tehetségtelenekre, nevelhetőkre és nevelhetetlenekre.

2. *a realitás* = Figyelembe kell vennie, hogy minden iskola, valamennyi osztály, minden egyes tantárgy és tanuló sajátos variáció. A pedagógusnak nem általában kell nevelnie, oktatnia, mindig nagyon konkrétan ott és azokat, akiket társadalmunk felelősséggel rábízott.

3. *a legalitás* = Jelenti törvények megtartását és megtartatását. Azt az igényt, hogy nem, egyéni elképzeléseket, hanem közösségi, társadalmi feladatokat kell egyénileg megvalósítania.

4. *a moralitás* = Különösen emberi kapcsolataiban (elvtársi, baráti, szerelmi) kell példát mutatnia igényességével, kölcsönösségével felelősségerzetével. Ügyelnie kell arra is, hogy követelése egyensúlyban legyen azzal, amit nyújt (magyarázat, pontosság, lelkiismeretesség stb.).

5. *a humanitás* (Vö. szerző *Pedagógusok Lapja 1973 : 4.*).

Szocialista pedagógus-diák viszonyt csak az a pedagógus teremthet iskolájában, osztályában, akinek tevékenységét ezek jellemzik. Más esetben csak formáját valósíthatják meg, s ez szükségszerűen a „*kinek jó*” valamelyik hibájához vezet.

Az említett kritériumok határozzák meg, hogy mi kerül a tevékenység középpontjába. Orvosnál a beteg és betegsége vagy a pénz; pedagógusnál a gyermek vagy az egyéni kényelem stb. Nem véletlen, hogy pedagógiai írásokban egyre gyakrabban esik szó *nevelésközpontú, gyermekközpontú* iskoláról. A jelzők akarva-akaratlanul a fenti igazságokat hangsúlyozzák. Az a jó iskola, amelyben pedagógus és tanuló egyaránt jól érzi magát! Ehhez meg kell szívélni Picasso mondását: „Fontos, hogy boldogan élek: azt csinálom, amit szeretek.” Szeretni a pedagógus pályát = szeretni erőnyeikkel, hibáikkal együtt az embereket, a tanulókat.

EGYETLEN EMBER viszonyt legfeljebb önmagával hozhat létre. Az esetek döntő többségében minden viszony feltételez egy másik pólust is, és igazságtalan egyoldalúság lenne, ha bármilyen emberek közti kapcsolatban mindig csak az egyik felet tennénk felelőssé a viszony tartalmáért, megromlásáért, esetleg felbomlásáért is. Napjainkban gyakran olvashatunk ilyen *egyoldalúságtól* terhes nyilatkozatokat, írásokat. Olvasásuk közben egy végtelenségig antidialektikus, sematikus képlet bontakozik ki: mintha az egyik oldalon lennének a *szocialista világnézetű, erkölcsiségű, kiváló diákok*, akik csak azért képtelenek tudásban, emberségben többet elérni, mert a másik oldalon éppen pedagógusok akadályozzák meg őket. Minden ilyen képlet irreális, hamis. Ahhoz, hogy szocialista tanár-diák viszony jöjjön létre, a diákoknak, a diákközösségeknek is lényeges kritériumoknak kell megfelelniük; ezek a kritériumok egyben 6 éves kortól nevelési tendenciák:

1. Az eredményes nevelés érdekében a *tanulóközösségeknek saját törekvéseiket, igényeiket össze kell hangolniuk a nevelőtestület által képviselt társadalmi törekvésekkel, igényekkel.*

Somogyi Tóth Sándor A gyerekek kétszer születnek c. regényében művészi képet fest a felnőtté válás nehéz útjáról. Bemutatja, hogy a gyerekek, a kamaszok más szemmel nézik a világot, mint apáik vagy nevelőik. Igaz ez a történelem valamennyi múlt és jövő nemzedékére, tehát nem azt jelenti, hogy a mai nemzedék *jobban* látja a dolgokat, mint apáik, csak *másképp*, amint majd nekik is konfliktusaik lesznek gyerekeikkel. A mai nemzedék, mint mindegyik, *modern* akar lenni. Csak éppen a jelen kusza információtömegében közülük sok képtelen helyesen megítélni a modernség igazi történelmi, társadalmi tartalmát. Ez az oka, hogy látszólagos lázadással, valójában elvtelen konformizmussal a legdekadensebb polgári és kispolgári nézetekhez, magatartásokhoz és divatokhoz kapcsolódik a modernség jelszava alatt. Így terjed körükben a cinizmus, az amoralitás, a túlfokozott szexcentrikus életszemlélet, s mindaz, ami ebből fakad: a szertelen individualizmus, karrierizmus, egocentrikusság. Ezek természetesen a társadalom, az iskola céljaival ellentétes irányban hatnak az ifjúság körében. Gyakran szocialista mázt öltenek magukra. Ezt biztosítja számukra művészetünk, irodalmunk egyik epigon irányzata, a tömegkommunikáció szenzációéhsége. Demokratizmus, szocialista pedagógus—diák viszony címén ezek az irányzatok csak ott kaphatnak zöld utat, ahol feladták a szocialista nevelési célokat, közmopolitákat, karrieristákat kívánnak nevelni.

2. Makarenkó szerint a nevelés megfordíthatatlan folyamat. Benne *mindig a pedagógusok, a felnőttek támaszítják a követelményeket*, s azokat a fiataloknak kell elsajátítaniuk. Más kérdés, hogy Makarenko tanításai alapján pedagógiánk keresi a követelés humánus módszereit, s ebben épp a pszichológia siet segítségére. Amikor az iskola életének demokratizmusáról, a szocialista tanár—diák viszonyról vagy az ifjúság törvényes és emberi jogairól beszélünk,

– a követelménytámasztás jogát nem kívánjuk kivenni a nevelőtestület kezéből, hogy a fiatalokéba tegyük át. Az élet törvénye, hogy a fiatalnak kell felnőtté válnia, ennek fordítottja csak ábránd vagy infantilitás. Szocialista társadalomban nem lehet antagonisztikus nemzedéki ellentét mindaddig, míg a felnőttek és a fiatalok is a szocialista jövőt igénylik. Ha az egyik fél szocialista, a másik polgári eszményekért lelkesedik, már nem nemzedéki, hanem *ideológiai ellentét* áll fenn közöttük. Ilyenkor társadalmunk életkortól függetlenül a haladó oldalára áll.

– hangsúlyozni akarjuk viszont, hogy társadalmi követelményeinket ne csak a pedagógusok, a nevelőtestület közvetítse az ifjúsághoz, hanem előbb az ifjúság leghaladóbb része (makarenkói mag), majd döntő többsége. Nem jó az ifjúság közvéleménye ott, ahol védik a rendbontót, az aszociális magatartású fiatalokat. Ott jöhet létre jó viszony pedagógus és diák között, ahol az ifjúság sem tűri a fegyelmezetlenséget, a rendbontást, a cinikus magatartást, beszédet stb.

Remek képet fest az amorális, a gyerekek közt mégis tekintélyes diákról Császár István a Feljegyzések az utolsó padból c. elbeszélésében. Dávid Tamás, a „kicsapásra alkalmas” tanuló, akinek „nem volt helye a közösségben”. Az ilyen diákkal szemben akkor valószínűleg meg a szocialista tanár—diák viszonyt, ha egyszerre éreztetjük vele a nevelőtestület és az ifjúsági közösség szigorát, elítélését.

3. A tanulónak arra kell törekednie, hogy *minél jobban megközelítse a szocialista fiatal, diák eszményét*. A szocialista pedagógus—diák viszony nem csak azt feltételezi, hogy minden pedagógus egyre jobb pedagógussá igyekszik válni; azt is, hogy minden diák saját elhatározásából vagy a közösség kényszerítő hatására egyre jobb diákká alakítja magát. Ez viszont elsősorban azt követeli, hogy szocialista viszonyokat teremtsen önmagával és társadalmi környezetével:

- *más emberekkel való érintkezését* a kölcsönös udvariasság, tisztelet és tapintat jellemezze; ez jusson kifejezésre beszédében, magatartásában, viselkedésében. Közösségi társadalmunkban előbb-utóbb partszélre kell kerülniük a kötekedő, izgága, hangoskodó öregeknek és fiataloknak!

- öltözködésében, viselkedésében, beszédében *legyen modern*, de a modernséget ne tévessze össze a nagypolgári frivolitással, szemérmertlenséggel, vagy a kispolgári pózolóással; tisztelettel viselkedjék a másik nem képviselőivel szemben, mert azok nem az ő játékszerei, szórakozási eszközei, hanem a jövő munkásai, édesanyjai és édesapái.

- *a közösségi normák* szerint éljen, mert közösségi társadalom tagja,

- értéknek tekintse *a munkát*, becsülje meg mások alkotásait, munkájából és ne másokból kívánjon megélni.

A SZOCIALISTA tanár—diák viszony lélektani törvénye, hogy a világ a nevelésben is egységes, tehát nincsenek külön felnőtt és külön gyermeki normák, különbségek csupán *az életkori sajátosságokból* adódnak. Pedagógus és diák kapcsolatának éppen ezért a kölcsönösségen kell alapulnia:

- aki megköveteli, hogy köszönjenek neki, annak fogadnia kell a köszönést (hányan sértik meg ezt!),

- aki azt kívánja, hogy tiszteljék diákjai, annak tisztelnie kell diákjait (nem teheti gúny tárgyává őket, nem sértheti meg emberi méltóságukat).

— „Ha Sen számtantanár úr, Martin osztályfőnöke, jókedvében szórakoztatni óhajtott a az osztályt és a változatosság kedvéért nem családja állítólagos kínai eredetével óhajtott felvidítani őket, amivel már oly sokszor sikerült a hosszú számtanórák unalmát előznie, akkor kihívta Martint a táblához, lediktált neki öt számjegyet és felkérte, végezze el rajtuk az összeadás nem-műveletét. Ezzel az óra végéig a legragyogóbb mulatságról gondoskodott az osztály és önmaga számára...” — olvashatjuk Ladislav Fuks A rózsaszínű logaritmusok c. elbeszélésében. Az író az egyik leghelytelenebb magatartást ábrázolja soraival.

- aki azt akarja, hogy diákjai a tökéletesedés útján járjanak, annak magának is el kell indulnia ezen az úton,

- aki azt akarja, hogy tanítványai jól érezzék magukat az iskolában, annak jól kell éreznie önmagát kollégái és diákjai között. Találóan fogalmazza meg témánk lényegét Carson McCullers Prűcsök c. elbeszélésében: „azt hiszem, hogy aki boldog, az jobban megérti a másik embert”. Boldog pedagógusokra van szükség – arra kell törekednünk mindannyiunknak, hogy azok legyünk, azok legyenek!



Az elmélet és a gyakorlat dialektikája a hétköznapi pedagógiai tevékenységben

Hallgatóink gyakori panasza, hogy a magas szintű elméleti pedagógiai és pszichológiai ismereteik általában holt tőkeként vannak jelen tudatunkban. A mindennapok iskolai gyakorlatában alig-alig látják azoknak valamilyen szintű megvalósítását.

Pontosan tudják pl. azt, hogy az értelmi erők fejlesztése, de különösen a probléma megoldó gondolkodás alakítása a jövőre tekintő nevelésnek alapproblémája. De egyidejűleg, attól szinte elszakíthatatlanul kell végeznünk osztályunk közösséggé formálását, a közösségi nevelést. Éppen ezért felvetik a kérdést, vajon az általános iskola tantárgyai, illetve maga az oktatási folyamat nyújt-e lehetőséget ennek a feladatnak a megoldásához. Egészen konkrétan *az olvasást* említették olyan tantárgyként, amely *alig-alig teszi lehetővé a gondolkodás fejlesztését*. Idéztek egy tanítási órából, mely „A mi kis barátunk” c. olvasmányt dolgozta fel:

„Sárga mellénykékű, fekete sapkás kismadár ugrál a fán: cinke. Ágról ágra röpköd, és alaposan szemügyre veszi mindegyiket. Szeme fénylik, mint a tükör stb.”

A részlet elolvasása után a pedagógus az alábbi kérdéseket tette fel:

— Milyen kismadár a cinke? — Hol ugrál? — Hová röpköd? — Hogyan nézi meg az ágakat? — Hogyan fénylik a szeme? stb.

— Most már feleljetek a kérdésre: — Milyen kismadár a cinke?

Megállapításuk szerint – tanítójelöltekről van szó! –, amit a könyvből el lehet olvasni, azt minek kérdezgetni. Itt és így alapjában véve valami „szajkó módszerű kérdőzése (Az ő kifejezésük!) történt az olvasmánynak”. „Mintha csupa gyagya ülne a 2. osztályban.” Komoly vádak ezek a pedagógiai gyakorlat ellen. Úgy érzem azonban, hogy szembe kell és lehet vele néznünk: Ez a meggondolás szülte az alább következő óravázlat elemzését, mely egyébként egy valóban végrehajtott hallgatói tanítás dokumentációja. Tanulságosnak vélem mindannyiunk számára a közösen végzett elemzést.

„Az új osztálytárs” c. olvasmány feldolgozása a 2. osztályban.

Általánossá vált sablon a tanítási óráknak ellenőrzéssel való indítása. Mivel ennek formája, módszere és eredménye meghatározója lehet az egész óra hangulatának, „munka-léghő”-ének, hallgatóinkat sokat foglalkoztatja az a kérdés, nem kellene-e ezen általánosan változtatni. De gondjuk az is, hogy lehet-e az ellenőrzést úgy megszervezni, hogy a tanulást segítő „szociális klímát” biztosítson az órán.

A tanítójelölt így oldotta meg:

1. *Óraszervezési kérdések:*

— Olvasásórával kezdjük a napot. Mindjárt meg is mutathatják, kinek sikerült jól „Az adott szó” gyakorlása. — Nyissátok ki a könyvet az 55. oldalon!

2. a) *Olvasástechnikai ellenőrzés:*

— Mindenki két-két mondatot olvasson úgy, ahogy az elmúlt órán megbeszéltük. Ma kezdje az, aki legjobban felkészült! (A jelentkezők közül elsőként jó olvasót választok, pl. Gyenes Iván.) A továbbiakban aszerint jelölöm ki az olvasókat, hogy milyen nehézségi fokuak a mondatok. Gyengébbeknek szánom a következőket (Simon Jóska, Borbély Jancsi): „Egyszerre tízen is

jelentkeztek. A tanító bácsi Gábort jelölte ki.”; „De majdnem közbejött valami. Ebéd után Gáborékhoz beállított Margit néni.” (Egyébként is eddig olvastatom két mondatonként.)

— Tovább már szerep szerint olvassuk, Margit néni, Gábor, az író szerepét kell vállalnotok. Mivel Gábor viszonylag nehéz szöveget mond, annak olvasását Varró Misire bízom.

b) *Tartalmi számonkérés kérdések segítségével:*

— Miért nem ment el Gábor az ingyen jeggyel sem moziba? — kérdéssel kényszerítem a tanulókat az olvasmány tartalmának tömör elmondására.

— A tanító bácsi bízott Gáborban — állapítom meg, majd így folytatom, hogy indokolásra is serkentsem a válaszoló tanulót: — Méltó volt a bizalomra. Miért mondhatjuk ezt?

c) — Volt még egy érdekes feladatotok, ami így hangzik — szölok és felolvasom a tankönyv következő mondatát: „Adj más címet ennek az olvasmánynak!” Jelentkezések alapján meghallgatok 3–4 új címet. A társakkal közösen értékeljük az alábbi szempontok alapján:

Az egész tartalomra vonatkozik-e?

Kifejezi-e a lényegét?

Érdekes, találó-e?

Magam is mondok néhányat, amelyek megfelelnek a szempontoknak:

Segítsük egymást!

Önzetlen segítség.

Közös tanulás — közös siker.

Bárati összefogás.

— Melyiket fogadnátok el leginkább? — Miért?

Sokat beszélünk a motívumokról, a motivációról és a motiválásról. Lassanként már valami rendkívüli, ünnepi feladatnak véljük. Pedig éppen a nagyon is hétköznapi munkában nélkülözhetetlen. Néha olyan magától érteődően egyszerűen megoldhatjuk, mint ez az óraindítás teszi. Látszatra alig van különbség a szokványos: — Hadd lássam, ki nem tudja olvasni „Az adott szó”-t! — és az itt elhangzott között. Valóságosan azonban világosan jelzi a pedagógus szemléletét. Nyilván az érdeklő, arra kíváncsi, hogy ki gyakorolta az olvasást, s így sikeresen szerepelve indítást ad a többieknek is. Ezt a korszerű szemléletet bizonyítja az a gondos tervezés, amelyben elsőként a legjobban felkészült szerepelhet, s a gyengébbek számára előre megtervezzük a nekik megfelelő mondatok olvasását.

Igen döntő feladatunk a gondolkodás fejlesztésében a lényegkiemelés képességének, illetve magának a műveletnek megtanítása és gyakoroltatása. Erre már az ellenőrzésben is teremthetünk lehetőséget. A tömörítésre kényszerítő kérdések meg a címválasztások is ezt a célt szolgálták az órában. Ugyanakkor valóban az olvasmány legfőbb gondolatát erősítjük meg vele a tanulóknak nevelési szempontból.

3. *Célkitűzés:*

— Így segített Gábor Sanyinak, és mindketten örülhettek az eredménynek. Másutt — talán már nálatok is — előfordult, hogy valaki segítségre szorult. Egyet elmondhat, aki jól emlékszik rá. (Elmondja.)

— Így szoktatok egymásnak segíteni, s akkor örültek egymás sikerének.

— Ágnes négyes feleletének egy egész osztály örülhetett. Miért?

— Ezért — mondom és tűzöm ki ezzel együtt a célt.

Tapasztalat szerint a világos, határozott és főképpen jól motivált célkitűzés az első pillanattól kezdve koncentrációra serkenti a tanulókat. Itt egy egészen rendhagyó célmeghatározást láthatunk. Igen szellemesen szövi bele motívumként a nevelő a fő nevelési feladatra irányító megjegyzéseket. „Az adott szó”-ban két fiú örömről van szó a közös munka sikere fölött. Az új olvasmányban egy egész osztály örül egyetlen új tanuló eredményének. A kollektív öröm mindig magasabb hőfokú. Ezt kívánja megerősíteni a tanító. Így is lehet közösségi nevelést végezni a tanítások hétköznapijaiban.

Lehetne azon vitatkozni, hogy nem hiányzik-e itt is a sablon: – A mai órán elolvassuk „Az új osztálytárs” c. olvasmányt! Ez rejt magában a társadalmi kényszeren kívül (Itt kell lenni az iskolában és figyelni kell!) valamilyen motívumot, belső kényszert?!

Meggyőződésünk szerint éppen az ismertetetthez hasonló célkitűzések hiányoznak nagyon is gyakorlatunkból. Itt ugyanis maga a célkitűzés az első pillanatban az olvasmány legfőbb mondanivalóját állítja középpontba. Még hozzá problémaként. Így a tanulók valóban kapnák a könyvet, hogy maguk olvassák el a feleletet a kérdésre. Ennek folytán várakozó izgalommal várják a színes, hangulatos bemutató olvasást. Ez az egyik módja az olvasóvá nevelésnek. A könyvben feleletek találhatók kérdéseinkre.

4. a) *Bemutató az olvasmányt.*

b) Meghallgatjuk az esztelen spontán megnyilatkozásokat, amelyeket a következő megjegyzéssel indítok: — Jól érezte magát az új társ ebben az osztályban.

Erre a tanulók magyarázzák az olvasmány lényegét, amelyet magam így összegezek: — Ebben az osztályban én is szívesen tanultam volna!

A tanítási órának e mozzanata körül el nem üelő viták folynak gyakorló tanítók és tantárgypedagógusok között. Véleményünk szerint nagyon sok segítséget adhat a nevelőnek éppen az aktivizációhoz. Szoktatás kérdése, hogy valóban erőltettség nélkül legyen mondanivalójuk a tanulóknak. Az itt ismertetett módon valóban könnyedén és gördülékenyen sikerült a tanulók figyelmét ismételtelen is a fő gondolatra irányítani. Saját összegezésünk pedig világos bizonyítéka annak a szólamra koptatott fogalomnak: „a pedagógus vezető szerepe”. Megegyeztetette azt, amit a tanulók éreztek: jó közösségben érdemes tanulni, tevékenykedni és élni.

5. *Az olvasmány gondolategységenkénti tárgyalása:*

— Sok érdekes mozzanata van ennek a kis olvasmánynak. Érdemes még egyszer elolvasni.

a) Részletkitűzés: — *Miért szeretették volna a gyerekek, hogy Ágnes jobban tanuljon, mint eddig?*

A részegység tartalmát a következő kérdések alapján tárgyaljuk:

— Miért jött át Ági egy másik iskolából ide?

— Mi okból fogadták örömmel? (Helyes lehetett. Kedves volt. Új játszótársat láttak benne stb.)

— Nemcsak örültek búslakodtak is. Mi volt az oka búslakadásuknak? (Észrevették, hogy nehezen tanul. Sőt számtanból rosszul is felelt.) — Jó, hogy gyorsan, idejében, hamarosan észrevették.

Miért?

— A búslakodással szerencsére nem érték be. Hogyan segítettek?

— Miért foglalkozott vele mindig más-más tanuló? (Ki, amihez legjobban értett, abban segített.)

— Ez így helyes — erősítem meg.

— Miért tetszett tervük a tanító néninek? (Többen akartak foglalkozni Ágivel.)

Részösszefoglalás válaszolunk a célkitűzésre:

— Most már meg tudjátok mondani, hogy miért akarták társai jobb tanulóvá tenni. Miért? (Megszerették. Mindenki jól tanult az osztályban. Azelőtt is segítették a gyengébbeket.)

b) *Részletcélkitűzés:*

— Érdemes volt együtt dolgozni. *Miért örült az egész osztály?*

A részegység feldolgozásának kérdései: — Nem érték be a jó tervvel. Mit tettek?

— Mi volt az oka Ágnes változásának? (Ügyesen és nagy szeretettel tanították.)

— Igen! Éppen úgy, ahogy a tanító néni javasolta. A komoly munkának meglelt az eredménye. Miért? (Négyesre felelt az addig rossznak mondott tanuló.)

— Örült az egész osztály. Miért? (Közösen dolgoztak, izgultak Ágiért, és meglelt az eredménye.) Ezzel egyúttal felelünk a célkitűzésre is.

A legtöbb esetben gondot okoz a kis olvasmányok olyan tagolása, amely nem bontja meg a szerkezeti egységet, de ugyanakkor a tartalom és forma dialektikus egységét, kapcsolatát világosan szemlélteti.

Azt kell itt jól kiemelnünk, hogy ez a tanítás itt is erősen eltér a sablonostól, a szokástól. Nem a leírt tartalom kérdésekkel széttagolt számonkérését helyezi előtérbe, mint a – sajnos – általános gyakorlat, hanem arra ösztönzi a tanulókat, hogy a le nem írt, de az összefüggésekből világosan elvégezhető összefüggésekkel végezzenek gondolkodási műveleteket. Ezt a gyerekek ebben az életkorban szeretik, szívesen elvégzik. Különösen akkor, ha az oktatási folyamat minden mozzanatában megteremtjük számukra a lehetőséget. Így olyan értelmi cselekvések kialakulását biztosítjuk, amelyek az algoritimizációhoz elengedhetetlenül szükségesek. A két részegységben végezhetek a nevelő segítségével: analízist, szintézist, általánosítást, viszonyítást, lényegkiemelést, konkretizációt stb. Ezek pedig a probléma megoldó gondolkodás legfőbb műveletei.

Mindenkinek feltűnhet, hogy ebből a valóban tárgyalásból hiányzik az ún. „szómagyarázat”. Ami így szokott lezajlani a mindennapos gyakorlatban: – Mit értünk? – mit jelent? – mondjuk – a „hamarosan” szó?; vagy: – Mondd más szóval! stb. Hát, ha a gyerekek tudják, ismerik a szó jelentését, akkor érdemes vele megszakítani a folyamatos, összefüggő s így logikai örömet is ígérő tárgyalást?! Ha pedig nem, akkor miért kérdéssel gyötörjük őket értelmezés helyett?!

Ebben a tanítási órában az említett kifejezést beszédében használta a tanító-jelölt is: – Jó, hogy gyorsan, időben, hamarosan észrevették. Majd kérdéssel indokoltatta értelmét. (Zárójelben meg kell említenünk, hogy a tanítási órán az egyik tanuló felszólítás nélkül beleszólt az összefoglalásba a hamarosan szót.)

Meggyőződésünk és tapasztalatunk szerint, ha az itt ismertetetthez hasonlóan tárgyaljuk az olvasmányokat, akkor minimálisra szorulhat a szómagyarázat. Gyermekünk mégis egyre gyarapodnak szókincsükben, hiszen az élő beszédből értik meg és sajátítják el az egyes kifejezéseket és fogalmakat.

6. a) *Összefüggően újra elolvassuk az olvasmányt.*

Halljuk most egészében is újra ennek az érdekes osztálynak a képét. Legyen szép, hangulatos „hangos kép”. Megérdemlik Katiék, Fériék és a többiek!

7. *Összefoglalás előkészítő kérdések és Váci Mihály versrészlete alapján:*

— Miért örülhetett az egész osztály? — kérdést azért teszem fel újra, mert ez a legjelentősebb a közösséggé alakítás szempontjából. — Mindenki szívesen vállalt munkát a közös cél érdekében.

Mindenki részese lett az eredménynek is meg az örömnak is.

— Miért lett eredményes a segítő szándék? (Nemcsak elhatározták, hanem végre is hajtották a jó tervet. Így dolgoznak a felnőttek is — erősítem tovább az örömrészt.)

— Váci Mihály költő, aki tanító is volt, ilyen szépen foglalta versbe, amit mi itt most saját szavainkkal elmondtunk — szölok, s könyv nélkül elszavalom az olvasmányhoz tartozó versrészletet:

„Még nem elég jóra vágyai;
a jót akarni kell!
És nem elég akarni:
de tenni, tenni kell!
A jó szándék kevés!”

Mivel az óra minden mozzanatában a közösségi nevelést állítottuk középpontba, az összefoglalásnak is azt kell erősítenie, illetve elmélyítenie. Ezzel voltaképpen lezárult az olvasás órának az a szakasza, amelyben a tartalom és a forma egysége, a tárgyalás gyermekhez közelítő és őt emelő módja nevelő hatást fejtett ki. A Váci-versrészlet jól lezárja és összegezi törekvéseinket minden külön magyarázat vagy belemagyarázás nélkül.

Jó lenne komolyan elgondolkodnunk azon, hogy a tanítási óráknak ezek a mozzanatai a gyakorlatban miért kerülnek általában mostoha sorsra?! Előzetes és gondos tervezés nélkül rögtönözzük. Vajon nem ez egyik oka annak, hogy olyan sokat kell beszelnünk a tudás teljesítményképességéről?!

8. Gyakoroljuk a 3 tagú szavak szóképekben és az ennél többtagúak szótagolva olvasását írásvetítővel történő közvetítéssel.

Szempont: A kiejtésnek megfelelő olvasás, pl. tanujjon" stb.

ÖRÖMMEL ÜGYESEN ELŐSZÖR AKARJUK TANULJON HAMAROSAN
SEGÍTENI HATÁROZTATOK MEGVÁLTOZOTT TANÍTGASSÁTOK CSO-
PORTEFELELŐK

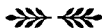
— Ügyesen végezték ezt a feladatot s ezért most meghallgathatjátok Váci Mihály versét magnetofon szalagról egyik neves színészünk előadásában.

9. Házi feladatul tanuljátok meg könyv nélkül a versrészletet és gyakoroljátok az olvasást!

Ennek a mozzanatnak már előkészítő szerepe is van a gyakorlás megkönnyítésében. Írásvetítő használatával néhány percre rövidíthette a tanítójelölt. Sikerét pedig a teljes költemény meghallgattatásával jutalmazta. Csillogott a 2. osztályosok szeme. Nem kellene sokszor és sokat foglalkoznunk az érzelmek nevelésével?!

Úgy érezzük, hogy a tanítással választ kaptak hallgatóink kételyeikre. Már kezdő szinten megvan a lehetősége elméleti tudásuk gyakorlati megvalósításának. Még akkor is, ha ebben az órában a figyelem – szerintünk igen helyesen! – a közösségi nevelésre irányult elsőrendűen.

Egyet mi is megtanulhattunk belőle: tudatos munkával lehet a pedagógiai tevékenységet alkotó művészi szinten végezni.



NAGY JÓZSEF—SZABÓ JÓZSEFNÉ

Jászberény, Tanítóképző Intézet

Az anyanyelvi nevelés gazdagításáért végzett kísérleteink alsó tagozaton

I.

A párthatározat után anyanyelvi nevelésünk joggal került az érdeklődés fókuszába. Az alsó tagozaton az anyanyelvi tantárgyak az oktatás, a képzés, a képességek fejlesztése és a nevelés legtagabb értelmében is központi helyet foglalnak el. A korszerű kísérletek, különösen az új matematikaoktatás tükrében ma már egyre világosabban kirajzolódnak azok az ellentmondások, amelyek jelenlegi anyanyelvi nevelésünk „bajai” forrásaiként megjelölhetők. Ezek közül most csak néhányat említünk:

- a klasszikus (Herbart), elsősorban *befogadó ismeretsajátíttatásra* törekvés (olvasmányok feldolgozása; a nyelvtan-helyesírás és fogalmazás szabálycentrikus volta);
- a tanító tevékenységét jobban, de a *tanulók tevékenységét nehézkesen szervező metodikai szemlélet*;
- a lélektelen, mechanikus gyakorlás közben lassan alakuló készségek (olvasás, írás, helyesírás, beszéd) és a *készségek formálásának céljellege eszközi szerepük helyett* (pl. az írás esetében az alakítás és kapcsolás helyességéből következő öncélú gyakorlatok);
- a *tanulói szükségletek* (élmények) *elbanyagolása* a „tanítás” támasztotta igények miatt;
- s a legsajátosabban anyanyelvi tantárgyrendszeri ellentmondás: a *tantárgyi szétaprózottság*, a külön tantárgyi metodikákban való gondolkodás az *egységes (integrált) anyanyelvi nevelés helyett*.

Sok cikket olvashatunk napjainkban e bajok orvoslásáról, de a *tantárgyi széi-aprózottság* valahogy elkerüli a szakírók figyelmét. (Egy-egy tantárgyon belül komplex munkáról több hír van, de a tantárgyi integrációval kapcsolatos kísérletekről csak „A Tanító” 1973. évi 8. számában olvastunk.) Az anyanyelvi oktatás történetében a XIX. sz. óta egyeduralkodó ez a szemlélet – elsősorban külföldi hatásokra – az alsó fokú oktatásban, mióta egyáltalán komolyan került szóba, hogy a tanulókat meg kell tanítani olvasni, írni, gondolataikat értelmesen és helyesen kifejezni, egyszóval anyanyelvünket a művelődés elemi fokán használni. Egy-egy részfeladat megoldására (képesség) önálló tantárgyak szolgáltak. Számuk attól függött, hogy milyen szűk vagy széles körben „oktatták” anyanyelvünket. Az olvasás, írás és nyelvtan („nyelvi magyarázatok”) tantárgyak erősödtek önálló ágakká először anyanyelvünk törzsén. A fogalmazás még századunkban is jó ideig hol a nyelvtanítást (írásos beszéd), hol pedig a „Beszéd- és értelemgyakorlatok” (szóbeli kifejezés) áldozata lett.

Mai anyanyelvi tantárgyi rendszerünk csak a jelenlegi tantervben vált véglegessé. Az eltelt időben szerzett tapasztalatok viszont ma már figyelmeztetnek, hogy – bár didaktikailag indokolt – *szemléletileg nem helyes, ha anyanyelvünket nem egységes egésznek fogjuk fel, ha anyanyelvi nevelésünket az egységes anyanyelvi műveltségre való törekvés helyett elkülönülő tantárgyi célokkal próbáljuk helyettesíteni.* Metodikailag ez ma azt jelenti, hogy nem beszélhetünk az olvasás-tanítás eljárásairól úgy, hogy ne lennénk tekintettel a szóbeli és írásos kifejezési képesség vagy a helyesírási jártasság fejlesztésének igényeire, feladataira. Nem tarthatunk írásórát anélkül, hogy ne kapnának benne helyt a nyelvtan és helyesírás követelte önálló tanulói alkalmazások, a kifejezési (szóbeli és írásos) problémák stb. S itt most nem a tantervben mindenhol szorgalmazott tantárgyak közötti koncentrációra gondolunk (az a gyakorlatban szimpla ismeret-koncentrációra szűkült gyakran), hanem olyan *komplex eljárásokat sürgetünk, amikor a tanulók anyanyelvi órákon az anyanyelv elemeivel* (ismeretekkel, készségekkel, jártasságokkal, alakuló képességelemekkel), *mégpedig az eddig elsajátított elemek többjével oldhatják csak meg feladataikat.* Ezen elemek közül *egy vagy néhány* (attól függően is, hogy milyen óra, milyen speciális feladat van soron) *az órai munkában nyilvánvalóan főbb szerepet játszik* ugyan, *de sohasem önmagában és főleg nem önmagáért.*

Gondolataink irányát úgy is fordíthatnánk, hogy az anyanyelvi órákon tanulóink tevékenységeket és tevékenységek sorát végzik (olvasnak, szöveget megértenek, írnak, gondolatokat rögzítenek, kifejeznek stb.). E tevékenységek elvégzése közben szükségük van az anyanyelvi nevelésben szerzett műveltségelemekre (ismeretek, jártasságok és készségek), valamint saját képességeikre (felfogó, megértő, átélő, kifejező képességre). Mindezek alakuló személyiségükben egyre, jobban szerkezetekbe, egységbe rendeződnek. Olvasásórán a tanulók nemcsak látnak, azonosítanak, kiejtenek, esetleg megértenek, hanem gondolkodnak is, átélnek az olvasottakat, viszonyulnak hozzá, elképzelnek, kifejezni szándékoznak beszédben, rajzban, írásban. Használják tehát olvasási készségüket, de tevékenységüket nem korlátozzák pusztán arra, hasznosítják közben a fogalmazás-, nyelvtan-helyesírás-, esetenként pedig az írásórán inkább igényelt anyanyelvi „eszközöket” is. Nem olvasnak, írnak, fogalmaznak a tantárgyi feladatrendszer merev kereteiben, hanem az anyanyelvet „művelik” minden alkalommal e szó legnemesebb értelmében: vagyis az anyanyelv eszközeinek felhasználásával folytatják tevékenységüket. S ezt nem lehet elkülönített tantárgyi szemléletben elképzelni és véghezvinni. Ehhez – a didaktikai elvek megkívánta elkülönítésen túl – *egységes metodikai szemléletmódra* is szükség van: *az anyanyelvi nevelés integrált szemléletére.*

Úgy érezzük, ez ma anyanyelvi nevelésünk legsajátosabb ellentmondása és megoldásra váró problémája. Ennek kikerülésével minden más metodikai újítás és változtatás a forma oldaláról közelíti meg a lényegét. Az önálló tanulói tevékenység arányának növekedése, az intenzívebben gondolkodtató feladatok, az életképes tudás térhódítása az öncélú ismeretszerzéssel és gyakoroltatással szemben más tantárgyakon belül nagyon jelentős haladást eredményezhet, de az anyanyelvi nevelés területén ez könnyen szétaprózódáshoz, további szükségtelen tagozódáshoz is vezethet, ha nem biztosítjuk az egységes és szilárd szerkezetekbe való összeolvadását komplex eljárások segítségével. Az anyanyelvi nevelés komplex eljárásainak kidolgozása, a gyakorlatban való minél általánosabb érvényesítése jelentheti majd jelenlegi szemléletünk „bajainak” egyik fontos orvosságát.

II.

Ez a meggyőződés vezetett bennünket, amikor a Jászberényi Tanítóképző Intézetben kísérletbe kezdtünk az integráltabb anyanyelvi tantárgypedagógia megalkotására, s ezzel párhuzamosan a gyakorlóiskolában a komplex anyanyelvi nevelés gyakorlati megoldásaira. Bizonyára érdekli alsó tagozatos kártársainkat, hogy miféle tapasztalatot szerezünk. Megemlítenénk ezért mindjárt a legfontosabbat: *anyanyelvi órát ritkán lehet önmagában tervezni*. Az egy bokrba eső anyanyelvi órák tervezéséhez eleve úgy kell fogni, hogy *tudatosan keressük és megtaláljuk azokat a feladatokat, amelyek a tantárgyi keretek ellenére a különböző órákon is biztosítják az azonos tanulói tevékenységeket*. Így 2–3 tanítási órát is egyetlen blokkba kapcsolhatunk anélkül, hogy a sajátos tanulói tevékenységeket (pl. helyesírás gyakorlati alkalmazása, önálló fogalmazás stb.) elhanyagolnánk, vagy az oktatási folyamat éppen soron levő, speciális tennivalóit (ellenőrzés, „tudáspróba”, értékelés stb.) háttérbe szorítanánk.

A komplex eljárások tervezéséhez hoznánk egy gyakorlati példát. 3. osztályban nyelvtan-helyesírási órán a melléknév fogalmának kialakítása következett. A feladatot a tanító (Bodor Sándor) az olvasásórával komplex módon, egységben igyekezett megoldani. A soron levő olvasmány (A ponty) szövege meglehetősen élménytelen, lapos volt, sem ismeret-, sem pedig élményszerzésre vagy olvasásra nemigen ösztönzött. Ilyen szöveg természetesen a melléknév fogalmi jegyeinek önálló felismeréséhez sem biztosított volna kellő szemléleti és nyelvi anyagot. Ezért a tanító az olvasmány szokványos, „didaktikus” feldolgozása helyett az olvasókönyvi szöveget párosította az ismert Bölcs Bagoly-sorozat egyik kötetének szövegrészletével (*Turcsányi Ervin-Réber László: A vizek akrobatái*. Móra Könyvkiadó. Budapest, 1966. „A gondatlan pontymama” c. fejezet 20–21. l.), amelyben a kis pontyok növekedéséről és táplálkozásáról érdekes információk találhatók. (A könyvrészlet valóban felvillanyozta a tanulókat.) Az érdeklődés és kérdezősködés (feldolgozás) légkörében a tanító könnyen fordította a tanulók figyelmét az értelmezés felől a megfogalmazás módjára. (Figyeld meg a szöveget! Hogy értelmezted? Mit jelent ez a megfogalmazás? Fejezd ki saját szavaiddal!-Melyik szótól lesz szemléletes, mintha látnánk is? – Ilyen tanulói feladatok sorakoztak egymásután. A szöveg bőven kínált tartalmat e tevékenységekhez: „Nemsokára a kispony elindul első hosszabb, önálló útjára. Egyelőre csak a meleg, sekély vízben kalandozik, mintha érezné: a mélyben halálos veszedelmek leselkednek rá.” stb.) Az így megtervezett tevékenységsort követő csoportos foglalkozásnak már a „kifejező szavak” gyűjtése is része volt más (ismeretrendező, lényegét összefoglaló) tennivalók mellett.

Ez a munka olyan sok és érdekes feladatot adott a tanulóknak, hogy az olvasásórai tevékenységek észrevétlenül mentek át a nyelvtan-helyesírás órába. Amikor a melléknév fogalmának körvonalazására, pontosabb megragadására került sor, szükségtelenné vált a szokásos metodikai indokoltsággal végzett induktív gondolkodási út (kiemelt szavak „mesterséges” tartalmi boncolgatása), a tanulók többsége előtt az olvasásóra tárgyi ismereteihez kapcsolódva deduktíve is megragadhatóvá vált a melléknév nyelvtani fogalma, s örömet jelentett számukra, hogy a fogalmi jegyeket ők fedezték fel, próbálkozhattak a melléknév megfogalmazásával. Eközben azonban ráéreztek a melléknév funkciójára beszédünkben (fogalmazás), s ezt rövid tartalmi beszámolás keretében már önállóan alkalmazhatták is (olvasás-nyelvtan-fogalmazás komplex tevékenysége). E két tanítási órának ilyen sokirányú hasznosítása csak azért vált lehetségessé, mert a tanító *nem tantárgyakban és tanórákban, hanem feladatokban gondolkodott, és e feladatok változatos, komplex megoldására töreltlen folyamatban vállalkozott.* (A már érvényes tantervi módosítások a komplexebb eljárásokat kifejezetten szorgalmazzák (pl. nem tankönyvi szöveg olvasása, beszámolás), de a tantárgyak közötti komplexitást is ösztönzik alsó tagozaton!)

Úgy gondoljuk, az olvasás-fogalmazás, olvasás-nyelvtan, esetleg a nyelvtan-fogalmazás viszonylatában a komplex eljárásokra könnyebben találnak lehetőséget alsó tagozatos kartársaink, de több a bizonytalanság körükben, ha az írás és nyelvtan-helyesírás tantárgyi munkáira gondolnak. Bennünket is foglalkoztatott e probléma. Elgondolásainkat igyekeztünk a gyakorlatban kipróbálni. A továbbiakban kissé részletesebben szeretnénk ismertetni egy *4. osztályos írás és nyelvtan-helyesírás gyakorlási egység kísérleti, komplex eljárási* során szerzett tapasztalatainkat. Nem. óraleírást, nem is teljes eljárásort adunk, csupán a felvetett problémák szempontjából legfontosabb mozzanatokat, módszereket emeljük ki kísérletünkéből. Az órák anyaga látszólag messze esett egymástól. (*Írás*: Az írás ütemének fejlesztése tollbamondással; *Nyelvtan-helyesírás*: Az állítmány és alany felismerésének gyakorlása egyszerű kijelentő mondatokban.)

Az órákra a húsvéti szünet után került sor. A tanítónő (Szabó Józsefné) a két tantárgy speciális feladatait a beszéd- és kifejezőképesség (olvasás, fogalmazás) köre igyekezett szervezni. A kifejezést a szemlélettel való megalapozás érdekében a tanulók becsengetés előtt színes krétával szabadon rajzolhattak a táblára húsvéti élményeikről. (A rajzok zöme a tojásfestés, nyuszik témaköréből adódott.) Ebből az írás- és nyelvtan-helyesírás órákon (a két óra egymást követte) a következő feladatok és tevékenységek soroltak:

– Az előző órai írásmunkák értékelése, javítása után a tanulók beszámolhattak húsvéti élményeikről (összefüggő beszéd). A beszámoló kötetlen volt, de a tanulók önkéntelenül is igazodtak a tanult kifejezési normákhoz (fogalmazás).

– Több tanuló megnyilatkozás után bíralták és értékelték egymás beszédteljesítményét. Közös döntés alapján kiválasztották egyik tanulóársuk beszámolóját (táblai rajzok alapján való megnyilatkozásra esett a választás). Ez így szólt: „Már készen vannak a tojások. Egy kis kosárban sokféle látható. Piros, zöld, kék és sok más. Nagyon tetszik.” A tanuló lediktálhatta mondatait a tanítónak (aki felírta azokat a táblára), ám a helyesírás szempontjából kommentálnia kellett (nyelvtan-helyesírás). Az osztálynak a tanító lendületes írását és a helyesírási kommentálást kellett figyelemmel követnie.

– Az osztály megvizsgálta a táblai szöveget a kapcsolás gyakorlási lehetősége szempontjából. Közös megegyezés alapján a felső és alsó hurkolású betűk lendületes

írása lett központi feladat. Előzetes gyakorláshoz a *tojás* szót választották (élmény szerepe).

- Megvizsgálták a szöveget az eddig elért időeredmény szempontjából, s megállapították a leírásához szükséges átlagidőt. Ezután a szokott eljárással tollbamondás, ellenőrzés következett (írás, helyesírás). Újrírásnál rövidebb idő elérését jelölték meg célként. A harmadik leírás idejét nem változtatták, de két mondatot bővítettek (nyelvtan, fogalmazás). A gyakorlás a háromszori leírás ellenére sem vált mechanikussá, mert egyrészt „sajátjuknak érzett” élményanyaggal dolgoztak (fáradtságot feledtető hatását tapasztaltuk), másrészt maguk jelölhették ki feladataikat (tanító közvetett módon irányított).

- A nyelvtan-helyesírási óra ennek a munkának közvetlen folytatója volt. Eddigi nyelvtani ismereteiket a táblára írt szöveg elemzésével gyakorolhatták, bizonyíthatták. Megbeszélték a szöveg nyelvtani helyességét (fogalmazás).

- A táblai képek és a táblára írt szöveg további alternatív megoldások alapjává váltak: ugyanezt kellett megfogalmazni másképpen (fogalmazás) bővebb mondatokkal (nyelvtan). Az osztály a következő változatot fogadta el: „Húsvét előtt a nyulacskák serényen dolgoztak. A kis kosarakban gyűltek a tojások. Sietve hordták a házakhoz az ajándékokat. Fáradtságos munka volt a festés, de megérte.” Az osztály a „kis kosarakban” kifejezést „kosárákban”-ra javította. Ezután a szöveget alkotó tanuló lediktálhatta mondatait a helyesírást kommentálva (helyesírási ismeretek alkalmazása); de jeleznie kellett a fontosabb alsó és felső hurkolású betűk kapcsolását, lendületes írását is (nem időre írtak). E komplex feladatsor (fogalmazás, helyesírás, írás) a nyelvtani ismeretek alkalmazásával, azaz elemzéssel zárult.

- Ezután a tanító írt fel 3 mondatot a táblára, amely az írástechnikai és helyesírási problémákat nagy számban tartalmazta („Mihály Károllyal együtt kereste fel a lányokat. Gergely Attilával járt locsolkodni. Károlyék több tojást gyűjtöttek.”). A tanulók követték a tanító írását, de az egyes szavakat felszólítottak helyesírási vagy írástechnikai szempontból kommentálták. Ez a „technikai munka” hangulatilag jól illeszkedett az előzményekhez.

- A mondatok nyelvtani elemzése örsönkénti csoportmunka volt. Az eredményt a választott szószólók közölték (kifejezőképesség). A csoportok feladatvégzését az osztály bírálta, értékelte. (Az alany felismerése jól szolgálta a differenciáló képesség fejlődését!)

- Az óra végén ez utóbbi szöveget a tanulók újra leírták, de az ígéket kinek-kinek önállóan jövő időbe kellett tennie (írástechnika: fog, majd), ami új helyesírási problémákat is eredményezett. Ez a fogalmazástani szempontjából is jó gyakorlatnak bizonyult (fog, majd váltakozása, jövő időnek jelen idővel való kifejezése stb.). Közben a tanítónak volt ideje ellenőrizni 2 órás munkáját, fejlődésüket, aminek alapján személyre szólóan értékelhette tanulói teljesítményét.

Kísérletünk és a tanulók eredményei meggyőzően bizonyították számunkra, hogy a komplex anyanyelvi nevelésre törekvést a tanulók még ilyen technikai fejlesztést igénylő anyagkörnyezetben is értékes és sok önállóságot mutató, esetenként alkotó tevékenységgel honorálják. S bár a megszokottnál jóval több önálló feladatot kellett megoldaniuk, az egy témakörben dolgozás kevésbé fárasztotta őket, maradt idő és lehetőség élménybeszámolóra, vidámságra, játékos versengésre. (Tanulói vélemények: „Újszerű volt, nagyon jó volt.” „Csak egy dologgal foglalkoztunk, de sokféleképpen.” „Mindent tudtunk gyakorolni.” „Nem izgultam, mert meg tudtam csinálni.”) Az óravezetés lehetőséget adott a tanulók számára, hogy önállóan keressék az anyanyelvi tárgyak közötti ismeretátviteli lehetőségeit, hasznos módjait,

s ezért a problémákat mind a két órán életszerűnek fogták fel a technika gyakorlása közben is (írás), tudásuk pedig életképebben funkcionált (helyesírás, nyelvtan, fogalmazás).

III.

Miben összegezhetnénk tehát eddig szerzett tapasztalatainkat?

– Az *anyanyelvi tárgyak alsó tagozaton* tantárgyi rendszerük lényegéből fakadóan *egységet alkotnak*, ezért a tanító és a tanulók számára egyaránt integrált feladatrendszert jelentenek. Anyanyelvi nevelésünket tehát úgy kell felfognunk, hogy *minden részfeladattal* (ismeret, készség, képesség fejlesztése) *az egész szemszögéből kell foglalkozni*. Ez legyen szelekciós elvünk a tervezésben, az anyag kiválogatásában, az eljárások és módszerek válogatása közben.

– A tanulói képességek gyorsabb kibontakoztatása érdekében *a tanulói tevékenységeket is komplex módon kell szervezni*. A „befogadásra” készítő frontális foglalkozások rovására növelni kell a csoportban végezhető vagy önálló tevékenységek számát. Mindez a differenciált tevékenységek többszöri szervezését is sürgeti. A sokféle tanulói tevékenység tartalmát gondosan kell kiválasztani, hogy azok valószínű problémát nyújtsanak, megoldásuk pedig ösztönző élményekkel gazdagítsa tanítványainkat.

– S a felsoroltak segítségével ki kell úzni anyanyelvi nevelésünk köréből a megmerevedett, lapos, lélekölő eljárásmodokat. Elsősorban *tartalmi megújításra* lenne szükség, de anyanyelvünk, irodalmunk kincsestára ehhez bőséggel biztosít anyagot. *Szemléleti változásra is szükség van*, amit további kísérletekkel, gyakorlati próbákkal kell gazdagítanunk. Ezek birtokában bizonyára megtaláljuk azokat a módokat és eljárásokat, amelyek – komplex jellegüknél fogva – tanulóinkat gyorsabban az anyanyelvi műveltség birtokába juttatják.

Bár kísérleteink kezdetén tartunk, kötelességünknek éreztük, hogy eddigi tapasztalatainkat, a hozzájuk kapcsolódó gondolatainkat publikáljuk, hogy megújuló anyanyelvi nevelésünk ügyét ezzel is szolgálhassuk.



DR. HEGEDÜS FERENCNÉ
Budapest, Tanítóképző Intézet

Petőfi alakja a negyedik osztályos tanulók érzés- és gondolatvilágában

Dr. Bellyei László cikkéhez kapcsolódva szeretnék beszámolni arról, hogy az alsó tagozatos tankönyvek Petőfi-anyaga alapján milyen képet visznek magukkal a tanulók az ötödik osztályba az olvasásórákon folyó munka eredményeképpen. Az első osztálytól kezdve gyűjtögetett színes Petőfi-mozaikkockák eléggé egységes képpé rendeződnek-e? Melyek ennek a mozaikképnek az uralkodó „színei”?

A tankönyvek anyaga mellett, természetesen, más jelentős tényezők is irányítják, illetve befolyásolják az osztálytanítók munkáját. Az olvasmányok anyagával kapcsolatban ez áll a Tantervben: „1848. március 15-én a Nemzeti Múzeum előtt történt eseményekből egy kép (Petőfi Sándor elszavalja a Nemzeti dalt).” „Március

15. A nap eseményei Petőfi Sándor naplója alapján.” – Az „Utasítás” csak általános értelemben, konkrétumok kiemelése nélkül, szól az ünnepek témakörébe tartozó olvasmányok és a költemények feldolgozásáról. Ezt a szükszavúságot a kézikönyvek sem ellensúlyozzák kellőképpen. – A Nevelési tervben ezt olvashatjuk a második osztályosok anyagában: „Készüljön fel március 15. megünneplésére, készítsen nemzetiszínű zászlót, kokárdát, vegyen részt az ünnepélyen.” Ehhez kiegészítésképpen semmiféle feladatot nem jelöl meg a program (konkrétan az 1848–1849-es eseményekhez vagy Petőfi személyéhez kapcsolódóan), a harmadik, illetve negyedik osztályosok számára javasolt tevékenységi formák között sem. – A TANÍTÓ 1966. évi 2. számában Petőfi ismertetést közöl (az „Írók, költők az olvasókönyvekben” sorozatban). A monográfia szemléletéről képet ad, hogy ezzel az idézettel kezdődik:

„Drága Tanító úr,
ki fáradhatatlan iparral
A tudományokban jártassá
tenni akartál.”

(Az „Írók, képek” c. gyűjteményes kötetben is megjelent ez a munka, s igen jellemzőnek találom, hogy Koren I. arcképe Petőfi képével megegyező méretű nagytáblán szerepel.) A részletes életrajzi adatok között egyetlen értékelő mondat: „Petőfi, kétségtelen, első vezére volt március 15-ének, és személye szimbóluma lett a nagy napnak.” Majd a befejezésben: „Ma már mindez történelem, és a történelemé hőse is, a költő-forradalmár.” – Az operaházi díszünnepségen elhangzott beszédekből nem akarok idézni, annyira közismertek, és frissen élnek emlékezetünkben. Ezek a méltatások határozottabbá tették a pedagógusok érzés- és gondolatvilágában élő Petőfi vonásait. Természetesen A TANÍTÓ is megragadta az alkalmat, s az 1973. évi januári száma Czine Mihály Petőfiről szóló írásával kezdődik. Ebből három mondatot idézek: „Az emberformálásnak, az embernevelésnek aligha lehet jobb eszköze Petőfinél.” – „Hagyományát ápolni – kevés. Örökségével élni kell, mint a kenyérrel.”

Ezen előzmények után csaldódtan olvastam A TANÍTÓ márciusi számában javasolt vetélkedők kérdéssorát. Naiv kérdésekkel – „Petőfi Sándor híres zeneszerző volt? A lánc a szabadság jelképe?” – illetve lexikális értékű életrajzi adatok kutatásával: – „Milyen származású volt az édesanyja? Hol volt 2 évig katona? Melyik városban puszult el szüleinek a háza?” – nem járulunk hozzá Petőfi értékeléséhez, megszerettetéséhez.

A fentiekben felsorolt anyagok és tények ismeretében kezdtem hozzá azoknak a feladatlapoknak az elemzéséhez, amelyek közül az elsőt február közepén, a másodikat március 15-e után töltötte ki 480, illetve 500 negyedik osztályos budapesti tanuló. (Hiányzásokból adódott a két felmérésnél fennálló létszámkülönbség.)

1. sz. feladatlap:

1. Szoktál-e verset olvasni a kötelező feladatokon kívül is?
2. Van-e olyan vers, amelyik különösen tetszik Neked?

Ha van kedves versed, írd le a címét!

Miért szeretted meg ezt a verset? Válaszd ki a megfelelő feleletet!

Szavaltam már egy ünnepélyen. Az óvodában tanultam. Szép szavak vannak benne. Érdekes. Megható. A tanítónéni is mondta, hogy szép. Izgalmas. Összecsengenek a szavak a sorok végén. Én is gondoltam már hasonlót, de nem tudtam kifejezni. Édesanyámnak is tetszik. Szép gondolatok vannak benne. El tudom képzelni azt, amiről szól. Szeretnék én is ilyet írni. Tréfás. Szép képet rajzoltak hozzá.

3. Szeretnél-e szavalni?
Miért? (Miért nem?)

4. Melyik verset szavalnád el szívesen?

Miért ezt választottad?

Mikor szavalnád el?

5. Írd le egy magyar költő nevét!

6. Írd le egy-két versének a címét is!

7. Tudod-e, ki írta az alábbi sorokat?

„Kiülök a dombtetőre,
Innen nézek szerteszét,
S hallgatom a fák lehulló
Levelének lágy nesztét.”

A költő neve:.....

8. Írd le más költeményeinek a címét is!

Amelyik verset a legszívesebben olvastad, annak a címét húzd is alá!

9. Sorold fel, miről írt sok verset Petőfi Sándor!

2. sz. feladatlap:

1. Húzd alá annak a költőnek a nevét, akit Te a legjobban megszerettél!

Ady Endre, Arany János, Donászy Magda, Gazdag Erzsébet, Illyés Gyula, József Attila, Juhász Ferenc, Móra Ferenc, Petőfi Sándor, Várnay Zseni, Weöres Sándor.

2. Válaszd ki a Petőfi versek címét!

Himnusz

Tisza

Tiszán innen, Dunán túl...

Szózat

István öcsémhez

Nemzeti dal

Mama

Csatadal

A szél és a Nap

Október unokái

3. Írd az idézetek fölé a megfelelő verscímet!

.....
„Föl a zászlóval magasra,
Egész világ hadd láthassa.”

.....
„Fényesebb a láncnál a kard
Jobban ékesíti a kart,”

4. Miért írt sok szép verset az Alföldről Petőfi Sándor?

5. Húzd alá annak a versnek a címét, amelyiket a legszívesebben olvastad, tanultad. A tavaszhoz, Anyám tyúkja, Vasúton, Csatadal, A Tisza, János vitéz, Ősz elején, Arany Lacinak, Nemzeti dal, István öcsémhez, Itt van az ősz, itt van újra..., Fekete kenyér, Füstbe ment terv.

6. Emlékezetből írd le a kiválasztott vers legszebb részét!

7. Húzd alá azokat a válaszokat, amelyek azt mondják meg, miért emlékezünk tisztelettel Petőfi Sándorra!

Azért, mert bátran ment a csatába.

Azért, mert szép verseket írt az Alföldről.

Azért, mert szabadságot akart a magyar népnek.

Azért, mert a márciusi ifjak vezetője volt.

Azért, mert elment vándorszínésznek.

Azért, mert meghalt a szabadságharcban.

Azért, mert szerette a természetet.

Azért, mert szerette a dolgozó népet.

Azért, mert megírta a Nemzeti dalt.

Azért, mert születésének 150. évfordulóját ünnepeljük.

Azért, mert szerette a hazát.

Azért, mert Bem apó mellett szolgált.

Azért, mert szerette az édesanyját.

Pirossal jelöld meg a legfontosabb választ!

8. Mit írnál Petőfi fényképe alá a neve helyett?

9. Mit mondanál el Petőfiről egy külföldi gyermeknek, aki nem tud róla semmit? (Röviden írd le!)

A feladatlapos felmérések minden hibájával számolnom kellett az értékelés során. Azt hiszem, a leglényegesebb kérdésekben így is sikerült jellemző adatokhoz jutni, reális megállapításokat levonni, hogy feladataink világosabban álljanak előttünk. Figyelmeztető tényekkel kell szembenéznünk, s még határozottabbá válnak az

elénk rajzolódó feladatok kontúrjai, ha figyelembe vesszük, hogy ebben a tanévben erősen színezte s árnyaltabbá tette a Petőfi-képet az évforduló ünnepségsorozata.

A felsorolt költők közül Petőfit választotta legkedvesebbként a tanulók 82%-a. Utána Mórát említik (23%), majd József Attila és Arany János következik (16, ill. 12%), Weöres Sándort 7% kedveli kiemelten.

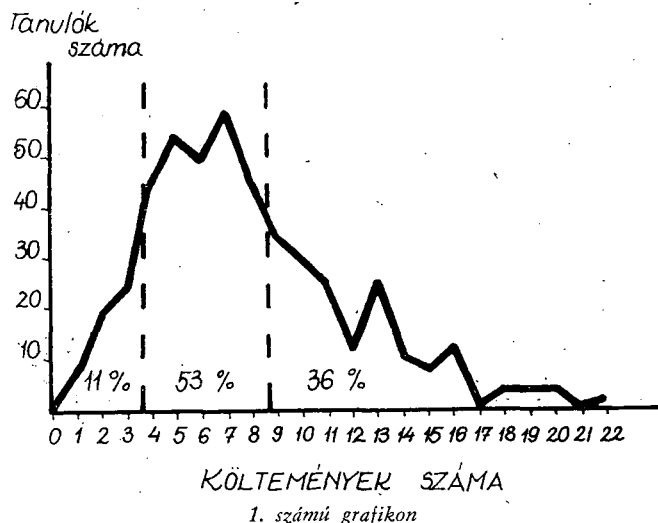
Összesen 162 Petőfi-vers címe szerepel a kitöltött feladatlapokon. Ezek közül 52 verset csak 1-3 tanuló választott, 110 azonban olyan költemény, amelyet háromnál több tanuló jelölt meg a két feladatlapon. Az alábbi grafikon azt szemlélteti, hány verset említettek a tanulók egyénenként. Az átlag ennek alapján: 7-8 költemény. (Jelenlegi alsó tagozati könyveinkben összesen 7 Petőfi-vers található teljes szöveggel, s összesen 4 verset és 3 versrészletet kell a tanulóknak könyv nélkül megtanulniok Petőfi költeményei közül a tantervi előírás szerint.) Feltételezhető azonban, hogy a harmadik egységben szereplő tanulók (36%) esetleg még több címet soroltak volna fel, ha több idő áll a rendelkezésükre. (1. sz. grafikon.)

Körülbelül 40 olyan költemény van, amelyik egy-egy tanulócsoportra jellemzően fordul elő. Pl.: Farkaskaland, Paripámnak az ő színe..., Pusztán születtem, Szeptember végén, Befordultam a konyhára..., A jó öreg kocsmáros, Megy a juhász..., Első szerepem, A kutyák dala, A farkasok dala, Gyere lovam, A pusztai télen, Jövendölés, Erdőben, Mi kék az ég..., Vándorlegény, Az apostol. A többit már az alábbi táblázatban találhatjuk, s egyben képet kapunk a versek kedveltségéről is.

A címek melletti vízszintes vonalak a „szavazatok” számát jelzik arányosan.

A Tisza	90
Fütbement terv	86
Arany L.	73
János vitéz	73
Nemzeti dal	69
Csatadal	55
Falu végén kurtá kocsmá	51
Anyám tyúkja	45
A tintásüveg	42
Föltámadott a tenger	26
Szeget szeggel	24
Fekete kenyér	23
Az Alföld	23
Pató Pál úr...	21
Egy gondolat...	20
A naphoz	17
A magyar nemes	13
Csokonai	12
Itt van az ősz, itt van újra...	11
István öcsémhez	9
Csatában	9
Szülőföldemen	8

A legkedvesebb versek kiválogatásában nyilvánvalóan befolyásolta a tanulókat a Móra Könyvkiadó 1972. évi (Anyám tyúkja c.) gyűjteményes kötete, valamint a kisdobosok szavalóversenyére javasolt versek megtanulása is, a tankönyvi anyag és a tanítók irányító, kezdeményező értékű munkája mellett.



Igen jellemzően indokolnak a tanulók. 61%-uk a szép nyelvi formákra hivatkozik; 57%-a az érdekes, tréfás hangulatú, illetve 53%-a a megható, szép gondolatokat tartalmazó alkotásokra szavaz. A tanulók 28%-a említi, hogy édesanyjának is tetszik a megjelölt költemény, csak 9%-a hivatkozik tanítója értékítéletére. Keveslem ezt a számot, de nem a tekintélytisztelt hiányát kifogásolom. A tanítói bemutatás és verselemzés meggyőző erejének gyengeségére következtek belőle. – Az új tankönyvek versanyagának kiválasztásakor feltétlenül figyelembe kell majd venni a tanulók által megjelölt vonzó tényezőket is. (A közölt adatok azért haladják meg a 100%-ot, mert a tanulók egy része 2–3 indokolást is adott a legkedvesebb, illetve a szavalásra választott verssel kapcsolatban.) A Petőfi-kép céltudatos formálása feltétlenül megkívánja a jelenlegi tankönyvi anyag összetételének módosítását. Az alábbi témák felismerésében a tanulók nemcsak a tankönyvi anyagra támaszkodtak, hanem arra a többletismeretre is, amelyről a feladatlapokon számot adtak a versek felsorolásával. Elégé gazdag anyaggal válaszoltak arra a kérdésre, hogy miről írt sok verset Petőfi Sándor.

43%-uk említi a családi vonatkozásokat,
 35%-uk a természet, a táj bemutatását,
 33%-uk a szabadságot,
 28%-uk a hazát,
 27%-uk a harcot,
 23%-uk a szerelmet,
 20%-uk a népet, életét

mint Petőfi költészetének jellemző témáját. – A tankönyvekben közölt versek indokolják az első 5 adatot, bár helytelen, ha egy-egy példa alapján általánosítanak a tanulók. A szerelem témakörének megjelölése – számadatát tekintve – nem áll arányban a kedvelt versek rangsorával, s tulajdonképpen nem is általánosan jelentkezik, hanem csak egy-egy osztályra jellemzően. Mindenesetre a nép életéről szóló költemények háttérbe szorultak az összefoglaló statisztikában.

Ezekre az előismeretekre épül Petőfi értékelése. Beszédeselek azok a szavak, mondatok, amelyeket a tanulók Petőfi arcképe alá írnának (a neve helyett). A tanulók 16%-a javasolja „A szabadságharc költője” megjelölést. Elég sokan alkalmazzák az úttörőmozgalom idej jelmondatát: „A néppel tűzön, vízen át!” Az egyénibb megfogalmazású gondolatok értéke szélsőségesen eltérő:

Hazafi – A legnagyobb magyar költő – Bem apó egyik vitéze –

Magyarország legnagyobb hőse – Az egyetlen forradalmár költő –

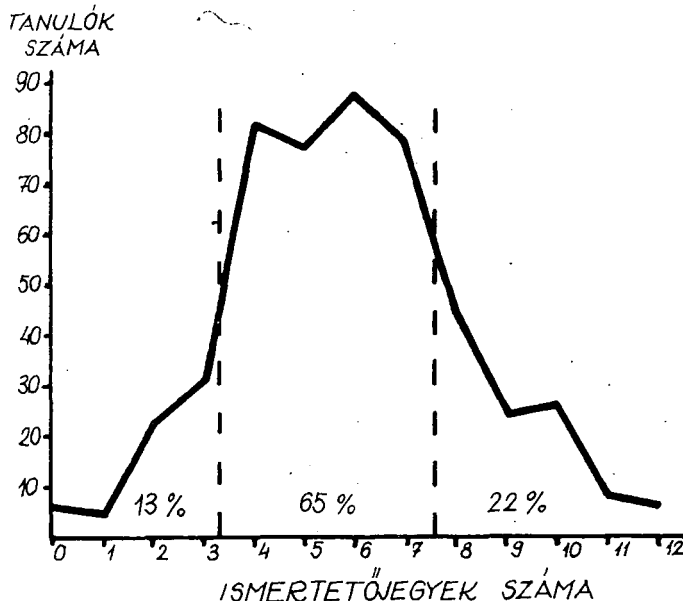
A bátrak bátra – A hazáért rendületlenül – Az Alföld szerelmese –

A Nemzet példaképe – A Magyar Nép példaképe – A magyar nép vigasza.

A legszebbnek ezt találtam: Hazámért. Az én értékelésem szerint kiemeli a többi közül a birtokos személyrag. Érzelmi azonosulás kifejezését feltételezem ebben a nyelvi jelenségben. Egyébként érzelmi kötődésről alig vallanak a feladatlapok. A tanulók 8,2%-a társítja nagy költőnk nevéhez a *szeretet, tisztelet, példakép* szavakat. Csak 4,4%-uk fogalmazza ezt többes szám első személyben (szeretjük, tiszteljük, tekintjük), illetve -nk birtokos személyraggal (példaképünk), s csak 0,6% beszél egyes szám első személyben arról, hogy szereti Petőfit, költeményeit.

Szembeállításként még egy példát idézek: „Meghalt a magyarok szabadságáért.” Mint az előbbi táblázatban láthattuk, a tanulók 28%-a említi a haza témakörét, ebből azonban 13% (csaknem a fele) a „hazája”, „hazájáról”, hazájáért” (harmadik személyű birtokragos) szóalakot alkalmazza. Ezt az „elidegenedést” jó lett volna már a feladatlapon is ellensúlyozni. Utólag szívesen korrigálnám, különösen a második feladatlap 7. pontjában. Pl. így: „Azért, mert szabadságot akart *népünknek*.” – Egyébként a tanulók 70%-a éppen a harmadik feleletet emelte ki: Azért emlékezünk tisztelettel Petőfi Sándorra, mert szabadságot akart a magyar népnek. 21% a tizenegyedik válasszal indokolt: „Azért, mert szerette a hazát.” Sajnos 7% az évforduló tényében látja az emlékezés indokoltságát.

A 2. sz. grafikon arról ad képet, hány értékelő jeggyel jellemzik Petőfit a negyedik osztályos tanulók.



2. számú grafikon

Érdekes és tanulságos, melyek ezek a lényeges jegyek, s milyen arányban fordulnak elő. Egy-egy szóval jelölöm a következő kimutatásban azokat a fogalmakat, amelyeket Petőfi személyével, tevékenységével kapcsolatban szerepeltetnek a tanulók cselekedetei, céljai s történelmi szerepének jellemzéseként:

költő	82
harcolt	54
haza	45
hősi halál	43
nép	41
magyar	30
szabadság	28
hős	20
családi érzelmek	20
vezetős szerep	17
forradalom	14
márciusi ifjak	10
Nemzeti dal	7
kezdeményező szerep	4 6
nemzet	1 4
függetlenség	1 2

Egy-egy tanulócsoportha jellemzően jelentkeztek ezek az adatok. Petőfi forradalmiságát csak két tanító tudatosította osztályában. Bár a tanulók 41%-a megemlíti Petőfi néppel való kapcsolatát, a nép iránti szeretetét, a nép szabadságáért való harcát, csak 2,6%-uk kapcsolja ehhez az „urak ellen” való küzdelmet. Egyetlen osztályban került a feladatlapra olyan megjegyzés, amelyik arra a kapcsolatra utal, ami Petőfi törekvései és mai életformánk között fennáll. Amit Aczél György ünnepi beszédében így hallhattunk: „Petőfi vágyai valósággá váltak...”, azt az egyik tanuló így fogalmazta meg: „A hazáért harcolt, hogy nekünk jó dolgunk legyen.” Ilyen megnyilatkozást azonban csak a tanulók 0,8%-ától kaptunk. Talán ez a hiányosság a legfőbb oka az érzelmi azonosulás elmaradásának is.

Igen sok tanulságot szűrtem le magamnak a feladatlapok elemzése során. Figyelmeztetőként sorakoznak melléjük azok a megnyilatkozások, amelyeket Berek Kati emlékezetes tv-műsora tett közismertté, amelyeket a Magyartanítás 1973. évi januári számában olvashattunk a „Diligenter frequentáltam...” jeligéjű pályamunka részletében. Pedagógusjelöltjeink sem mind vallják kedves költőjüknek Petőfit. Mondanivalóját nem tudják rokonítani saját érzéseikkel és gondolataikkal.

Feladataink nem kisebbednek az emlékév elteltével, világosabbá válva szinte megnövekedtek. Az alsó tagozatban kövessük annak a negyedik osztályos tanulónak az útmutatását, aki ezt írta: „Nagyon sok Petőfi-verset olvasnék pajtásomnak, hogy megszeresse nagy költőnket.” Pedagógusjelöltjeinket pedig Petőfi örökségével tegyük gazdaggá hivatásuk gyakorlásához, hogy a rájuk bízott gyermekeket tudatosan vezethessék a versolvasóvá növekedés útján. Magukévá kell tenniük Nagy János, debreceni vezetőtanár, véleményét (Magyartanítás 1973. márc., 2. sz. „Egy Petőfi-műsor ürügyén”): „Ha valaki megreked a lírában Petőfinél, az epikában pedig Jókainál,

az nem lehet kortársa korának. De: nem Petőfi nélkül kell eljutni a maiakhoz, hanem Petőfivel, Petőfin keresztül. A versolvasóvá növekedésben az első lépcsőfok: Petőfi."



DR. ZUKOVITS IMRE
Pécs, Tanárképző Főiskola

A tanulók kérdései és a problémák felvetése a tanítási órákon

Iskolai oktató-nevelő munkánk egyik alapvető feladata, hogy szervezetten segítsük tanítványaink fejlődését.

Más vonatkozásban, a nevelés örök feladata, hogy közvetítse, átadja az emberiség összegyűjtött, felhalmozott tapasztalatait, szellemi kincseit a fiatalabb nemzedékeknek.

A tapasztalatok átvétele azonban nem jelentheti a tanulók részéről a pusztá befogadást, mennyiségi felhalmozást. Elengedhetetlenül szükséges, hogy *a gyermek maga külső és belső tevékenységével feldolgozza, elsajátítsa az anyagot és ez számára minőségi gazdagodást, fejlődést is eredményezzen.*

Az emberi fejlődés *az egyén aktív közreműködése nélkül* nem valósítható meg. A külső hatások = jelen vonatkozásban: a pedagógus oktató-nevelő tevékenysége – csak a gyermek megfelelő „belső” feltételei mellett érvényesülhetnek kellőképpen. (Rubinstein.)

A gyermek fejlődésének tehát alapvető és döntő tényezője: a saját „külső” és „belső”, fizikai és szellemi, elméleti és gyakorlati tevékenysége.

Ezért az iskolai oktató-nevelő munkánkkal csak úgy tudjuk eredményesen és tartósan befolyásolni a tanulók fejlődését, ha a pedagógiai folyamatban széleskörűen megvalósítjuk és irányítjuk a rendszeres, célszerű és sokoldalú, egyre *aktívabb tanulói tevékenységet.*

Vagyis arra kell törekednünk, hogy tanulóink ne mechanikusan, sablonosan, hanem *gondolkodva*, az adott körülményekhez, helyzetekhez alkalmazkodva, újszerűen, kezdeményezően, *alkotó módon* fejtsék ki iskolai tevékenységüket.

Ezeknek a feladatoknak a megvalósítása, az iskolai munka célszerű és szervezett irányítása szükségessé, sőt nélkülözhetetlenné teszi, hogy a pedagógus tevékenységének eredményességéről megbízható módon tájékozódni tudjon.

Oktató-nevelő munkánk hatásfokára, tanulóink gondolkodásának aktivitására, az egyes ismeretek elsajátításának szintjére általában arról következtethetünk, hogy kérdéseinkre adott válaszaik, megállapításaik mennyire pontosak.

Ezzel végeredményben a tanulói megfigyelések és ennek nyomán a megértés minőségét ellenőrizzük.

Ez azonban még nem elegendő. Az eredményes munkához szükség van annak az ismeretére is, hogy a tanulóiban milyen új gondolatok, problémák vetődnek fel az egyes anyagrészek tárgyalásakor és a különböző munkafolyamatok, műveletek elsajátításakor. Ezeknek a megismerése viszont csak úgy lehetséges, ha módot, lehetőséget adunk a tanulóinknak arra, hogy az anyaggal kapcsolatos *kérdéseiket*, bátran felvethessék.

Ugyanis tanítványaink aktivitására, szellemi és gyakorlati tevékenységük hatásfokára, a tanítási anyag megértésének, elsajátításának színvonalára a kiegészülési vágyból fakadó *tanulói kérdésekből* és a tevékenységek értékelését célzó megállapításokból helyesen következtethetünk.

Ennek igazolására példaként szeretnénk ismertetni egy tanítási óra részletét.

Tantárgy: Élővilág. — 6. osztály. —

Tanítási anyag: A búza.

Tanította: Dr. Kovács Gyuláné, Pécs, Petőfi u. iskola

... *Az új anyag feldolgozása:*

a) Bokrosodás

b) A búza jelentősége, felhasználása.

c) A növény szerveinek tanulmányozása külsőleg, majd a szár tanulmányozása belsőleg is.

d) A virágzat tanulmányozása külsőleg

„Tanár: Vegyetek kezetekbe a növényeket és keressétek meg a virágot.

tanuló: Nincs virága, májusban virágzik.

T.: A búza valóban májusban virágzik, úgy mondják kalászbá szökken, vagy kihányja a kalászárt.

Már el is árultam, hogy minek nevezzük a búza virágát.

t.: Kalásznak.

T.: Nézzétek meg a padotokon levő kalászt! Virág az?

t.: Nem. Ez a kalász már termést hozott.

T.: Most olyan kalászt mutatok nektek, ami éppen virágzik. (3 tanuló a padosorok mellett végigvisz 1—1 préselt, virágzó kalászt.)

Nézzétek meg figyelmesen, s utána beszámoltok megfigyeléseitekről!

Miben különbözik az érett kalásztól?

t.: Hosszú, sárga szálak vannak rajta, a porzók.

e) A kalász részeire szedése

T.: Bizonny érdekes a búza virága!

Szedjük szét! De ne azt, ami előttetek van, hanem azt, ami a kezembben van. Leszedek róla egy kis részt... Leszedek még egy részt... Leszedek még egyet!

A kalászból le tudunk szedni ilyen kis részeket. Mivel ezek a kalásznak részei, ezért az a nevük, hogy kalászkák.

T.: Mit szedtek le a kalászról?

t.: Kalászkákat.

T.: Miből áll a kalász?

t.: Kalászkákból.

T.: (Több tanulóval levetet egy-egy kalászkát.) Ezt a szarát, amelyen a kalászkák voltak és a nálatok levő kalászkákban is ülnek, a kalász tengelyének nevezzük. Tehát hol helyezkednek el a kalászkák?

t.: A kalásztengelyen.

T.: Miből áll egy kalász?

t.: A kalásztengelyből és a kalászkákból.

Részösszefoglalás: rögzítés rajzzal, vezérszavakkal.

f) A kalászkák vizsgálata

T.: Leszedtük a kalászkákat a kalászról. Most vizsgáljuk meg a kalászkát! Mivel az olyan kicsiny, hogy mind-

Közlés, beszélgetés a megfigyelések felhasználásával.

Közlés, térképmunka, koncentráció a földrajzzal.

Tömegszemléltetés. A megállapításokat a tanulók írásban rögzítik.

Beszélgetés.

Dedukció.

A kalász szó ismertetése.

Tömegszemléltetés.

A tanuló segít a szemléltetésben.

Csend — megfigyelés.

Írányított megfigyelés.

Motiváció.

Minden mondatnál letör egy kalászkát. A kalász analízise.

Visszakérdezéssel rögzít.

Utalás a szintézisre.

Cselekvő részvétel az analízisben.

Általánosítást a tanár fogalmazza meg és közli.

Visszakérdezéssel rögzít.

A kalász szintézise.

Részcelkötés.

annyian nem tudjuk egyszerre megfigyelni, ezért nagyított modellen fogjuk tanulmányozni. Nézzük meg mi van egy kalászkában!

t.: Virágok.

T.: A kalászkában roppant egyszerű virágokat találunk. Egyet kiemelek. Ez egy virág. Számoljuk meg, hány virág van egy kalászkában! Egyet kiemeltem, maíad még itt egy, és itt egy.

t.: Három.

T.: Ebben hármat találtunk, de lehet benne kettő is, négy is. (A virágok kiemelése után a megmaradt levelekről kérdez.)

Hát ezek mik?

t.: Takaró csészelevelek.

T.: A kalászkánál a takaró leveleket nem csészeleveleknek, hanem pelyvaleveleknek nevezzük. Ismételjük át, mit találunk a kalászkában!

t.: 3 virágot és a pelyvaleveleket.

Részösszefoglalás: rögzítés rajzzal, vezérszavakkal.

g) Az egyes virág szerkezete

T.: Nézzük meg most egy virág szerkezetét!

t.: Lepellel, magház, 3 porzó, tollas bibe.

T.: Ehhez hasonló szerkezetű virágról már tanultunk valahol.

t.: A réti perjénél.

T.: Mivel ezt már tanultuk, valaki le is tudja rajzolni. Lakatos, gyere ki a táblához, rajzold le a virág szerkezetét! Az osztály pedig rajzolja a füzetbe!

T.: Tehát a virágnak milyen részei vannak?

t.: Termő, porzók, és a takarólevelek.

T.: A búza takarólevelét, vagyis lepellevelét toklásznak nevezzük. A toklász védi a termőt és a porzókat. Klári, gyere ki, mutasd meg itt a toklászt! (A kalászka modellen megmutatja minden egyes virágon.) Van olyan toklász, amely hosszú számban végződik. Ilyen ez a kalász is, amit itt láttok, (felmutat egy érett kalászt) és az is, ami nálatok van. Mi ez a hosszú szál?

t.: A toklász.

T.: A toklász végződése. Az olyan búzát, melynek a toklásza hosszú számban végződik, szakállas búzának nevezzük. Talán hallottátok már ezt a kifejezést. Ezen a modellen a toklász nem végződik szakállban. Ki hallotta már, hogyan nevezik azt a búzát, amelynek toklásza rövid?

t.: Kopasz búza.

T.: Ehhez hasonló kifejezéssel, tar búzának is nevezzük. A kopasz embert szokták másként tarnak nevezni.

t.: Tanár néni kérem, innen ered a tarló szó?

T.: Igen. Aratás után a búzaföld is tar, kopasz lesz. Ezért mondjuk tarlónak.

t.: Tanár néni kérem, ha a búza a perjéhez hasonlít, akkor a búza nem pázsitfű?

A kalászka IFÉRT modelljét mutatja. A kalászka jelenség analízise a meglevő ismeretek alkalmazásával.

A szétszedhető modellen szemlélik.

A tanuló jól felismerte a kérdéses képletek funkcióját.

A kalászról tanultak szintézise.

Részcelkitűzés.

További analízis, a meglevő ismeretek alkalmazásával. A modell szemléltetése alapján a tanulók könyveden megoldják a feladatot. Koncentráció az előző órák anyagával.

A felszólított tanuló az óra elején szóban felelt. A rajzzal második részfeleletként ad számot az elmúlt órák és a mostani órán végzett munkájáról. Az osztály számára pedig a feladat bevését, rögzítést jelent.

Közlés. Azonos funkció, de más elnevezés.

A modellen ellenőrzi a felismerést, a fogalom azonosítását.

Gondolkodtató problémafelvetés. Közlés.

A fogalmak azonosítása. Improvizáció.

A tanuló helyes asszociációja!

(Rögtönzött választ igényel!)

A tanuló önállóan általánosít. Felismerte a közös bélégeket.

Alkotó aktivitás.

T.: De igen. Ez is a pázsitfűfélékhez tartozik. Nagyon jó az észrevételed! Hozzá hasonló növények is mind ebbe a csoportba tartoznak.

Részösszefoglalás: rögzítés rajzzal.

b) *A teljes kalász szintézise*

T.: Most még egyszer ismételjük át, és nézzük meg, miből áll a búza kalásza! Kezdjük a virággal! Milyen a felépítése?

t.: Termő a töllas bibével, porzók, toklász.

T.: Több virág együtt mit alkot?

t.: Kalászkát.

T.: A kalászkák mit alkotnak?

t.: Kalászt.

T.: Milyen virágzat a kalász?

t.: Összetett virágzat.

T.: Miért tudod, hogy összetett virágzat?

t.: Mert a kalászka is virágzat.

T.: A kalász virágzatokból összetett virágzat.

T.: Nézd meg a tankönyvben az ábrát! Mutasd meg, melyik rajz ábrázolja a búza virágát, kalászkát, a kalászt! Tedd rá az ujjadat!

t.: Hatos, ötös, négyes.

i) *Korpa, siker, önmegporzás*

T.: Most pedig olvasd el a harmadik bekezdést és írd ki a füzetedbe azokat a szavakat, amelyekről nem beszélünk még a mai órán.

t.: Korpa, siker, liszt, szemtermés, önmegporzás.

t.: Tanár néni kérem, mi az önmegporzás?

T.: Ez érdekes dolog. Mielőtt a búza virága kinyílik, s a porzók kibújának belőle, a virágport néha rászórja a saját bibéjére is. Ilyenkor mondjuk, hogy önmegporzás történt. A búza virága azonban nemcsak saját virágporával porzódik, hanem a szomszédával is, a szél útján.

Milyen termése van a búzának?

t.: Szemtermése.

T.: Olvasd el figyelmesen, milyen termést nevezünk szemtermésnek? Ilyenről már tanultunk.

t.: Az olyan termést, melyben a termésfal a maghéjjal összenőtt.

T.: Jó. Határozd meg, mi a korpa!

Olvasd el a könyvből még egyszer!

t.: A lekoptatott maghéj és a termésfal.

T.: Az olyan liszt, amelyben több a korpa, barna színű. Ebből sütik a barna kenyeret, ami táplálóbb, mint a fehér. Miből kapjuk a lisztet? Mit ír erről a könyvünk?

t.: A mag belsejéből.

T.: Milyen tápanyagok vannak a lisztben?

Nézd meg a könyvedben!

t.: Keményítő és fehérje-anyag, vagy siker.

T.: Mit jelent a siker szó mellett a csillag?

t.: Bővebb magyarázatát a „Kislexikonban” találjuk.

T.: Klári olvassa fel, mit ír a „Kislexikon” a sikerről! (A tanuló hangosan olvas, a többi saját könyvében követi.)

A tanár helyesen dicsér.

A siker öröme.

A kalász fogalmának teljes szintézise, a modell egyidejű összerakásával.

Részösszefoglalás.

A virágzatról tanultak alkalmazása.

T.: ellenőrzi az osztály munkáját.

Az egész osztály aktivitása biztosított a néma, válogató olvastatással és írásbeli feladattal.

Önálló munka.

Csend.

A tankönyv szövegéből nem kapta meg a tanuló a szó magyarázatát. Aktív érdeklődését bizonyítja feltejtett kérdése. A tanár előre tervezett választ ad.

A szöveg értelmezésének jártasságfejlesztése.

A tankönyvi munka irányításával a tanár minden tanulót aktivitásra készítet.

Szemlélteti a korpát.

Közlés.

A tankönyv felhasználása az ismeretszerzésben.

T.: Az itt leírt kísérletet végezzétek el otthon! A lisztből melyik tápanyagot mossuk ki, melyik marad vissza?
 t.: A keményítőt, illetve a fehérje.
 t.: Tanár néni kérem, külföldről is hoztunk be búzát. Abban is van siker? Mert a Kislexikonban az áll, hogy a magyar búzában sok siker van.
 T.: Minden búzában van siker, de a magyarban több van, ezért jobb minőségű. Ez a búza számára kedvező éghajlatunk és talajunk következménye.
 ...Összefoglalás... stb."

Iskolán kívüli otthoni kísérletezésre mozgósítás. A leírt kísérlet értelmezése, házi feladat megjelölése.

Asszociáció. Az iskolán kívül szerzett ismeretek kapcsolása. Kritikai érzékről tanúskodik.
 Közlés.

Amint az előző ismertetésből kitűnik, a tanítási órán a tanulók bátran, és főleg az anyag logikai felépítésének megfelelően vetették fel kérdéseiket. Például: „Honnan ered a tarló szó?”, vagy „Tanár néni, mi az önmegporzás?”. Az aktív tanulói gondolkodást igazolja a következő kérdés, illetve problémafelvetés is: „Ha a búza a perjéhez hasonlít, akkor a búza nem pázsitfű?” stb.

A témával összefüggő széles körű megfigyeléseink egyértelműen azt igazolják, hogy a felső tagozatba járó általános iskolai tanulók már képesek elvont fogalmak alkotására, valamint ezzel összefüggésben összetettebb kérdések, problémák megfogalmazására is.

A tanulók általában 10–14 éves korban már eljutnak arra a fokra, hogy induktív úton állapítsanak meg törvényszerűségeket és deduktív úton tudják ezeket alkalmazni. Ebben az életkorban alkalmassá válnak a logikai értelemben vett teljes értékű meghatározások megértésére és alkotására.

Ezek a tényezők teszik lehetővé, hogy tanulóink aktivitására, szellemi és gyakorlati munkájuk színvonalára a kiegészülési vágyból fakadó *tanulói kérdésekből, problémafelvetésekből* és a különböző tevékenységekhez kapcsolódó megállapításaikból, véleményeikből helyesen következtethessünk.

A tanulói kérdések jelentősége abban van, hogy a tanuló önállóan feltett kérdése a tanuló tudatában kialakult probléma – problematikus helyzet – természetes kifejezése. A kérdés felvetésének már a pusztá szándéka is előrelendíti a tanulót a megértés útján. A kérdés helyes feltevése pedig már önmagában véve is aktivizáló hatású, hiszen az ismeretszerzés biztató kezdetét jelenti.

Amikor kiemeljük annak fontosságát, hogy *szükséges* a tanulók számára annak a lehetőségnek a megadása, hogy kérdéseiket nyugodtan feltehessék és kételyeikre választ kaphassanak – például a gyakorlati foglalkozási órákon az egyes műveletelemek helyes elsajátításakor, vagy más tárgyaknál a különböző elméleti ismeretek tárgyalásakor, jártasságok és készségek kialakításakor stb. –, akkor nem arra gondolunk, hogy az oktatási folyamatot alá kell rendelni a kérdésekben is megnyilvánuló tanulói érdeklődésnek.

Erről szó- sincs. *A tanári tényközléseknek, a tanulói megállapításoknak és a problémáikkal kapcsolatban feltett kérdéseiknek egyaránt nagy pedagógiai jelentősége van.*

Az iskoláskor előtti kérdésáradat természetes módon csökken az iskolai tanulmányok során.

Azonban *a kérdések szinte teljes megszűnése, a problémák, a nehézségek szinte feltárásának a hiánya nem tekinthető egészséges jelenségnek iskolai életünkben.*

Az aktív embert a világ jelenségei iránti fogékonyság jellemzi, aki keresi, kutatja a különböző jelenségek okait, összefüggéseit.

Ezért számunkra is kötelesség, hogy a tanítási órákon, a tantárgyi keretek között széleskörűen kibontakoztassuk a kérdésekben is megnyilvánuló tanulói aktivitást.

IRODALOM

G. Clauss—H. Hiebsch: Gyermekpszichológia. Akadémiai Kiadó Bp. 1964.

Elkonyin: Gyermeklélektan. Tankönyvkiadó, Bp. 1964.

Kelemen László: A 10—14 éves tanulók tudásszintje és gondolkodása. Tankönyvkiadó Bp. 1960.

Nagy Sándor: Didaktika. Tankönyvkiadó, Bp. 1969.

Rubinstein: Lét és tudat. Kossuth Kiadó, Bp. 1963.

Zukovits Imre: Tanulói aktivitás jellemzői és befolyásoló tényezői. Módszertani Közlemények. 1971. 11. évf. 5. sz.



DR. RÉVÉSZ BÉLA
Szeged, Tanárképző Főiskola

A magnetofon és a diavetítő együttes felhasználása

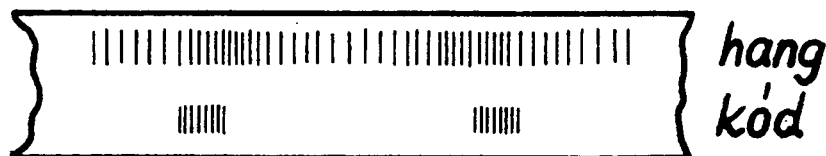
Az oktatástechnika fejlődése újabb és újabb oktatási eszközöket hoz létre, amelyek az oktatás hatékonyságát növelik. Ezen új oktatási eszközök között találunk százezer forintos kollektív oktatógépet és találunk kétezer forintos eszközt, amely a magnetofon és a diavetítő együttes működését teszi lehetővé.

A kollektív oktatógép beszerzése jelenleg csak kiemelt iskolák részére válik lehetővé. Az olcsóbb, egyszerűbb eszközök megvásárlása minden iskola számára lehetőség.

Az elmúlt tanévben élővilág tantárgy keretében a magnetofon és a diavetítő együttes működtetésével, egyszerű ismeretközlő berendezés felhasználhatóságát vizsgáltuk.

A magnetofon és a diavetítő készülék együttes üzemeltetése már audiovizuális gépi ismeretközlést valósít meg. A két készülék hang- és képanyagának kézi úton történő azonos indítása és továbbítása problémát okozott. A hang és a kép között több alkalommal fáziskülönbség jött létre.

A hibát a szinkronizátor alkalmazásával sikerült megszüntetnünk. Ezen eszköz a magnetofon és a diavetítő együttes vezérlését oldja meg. A vezérlő jelek a hangszalagon találhatók, amelyek a szinkronizátoron áthaladva a diavetítőt előre vagy visszafelé léptetik. (1. ábra.)



1. ábra. Műsor és kód a hangszalagon

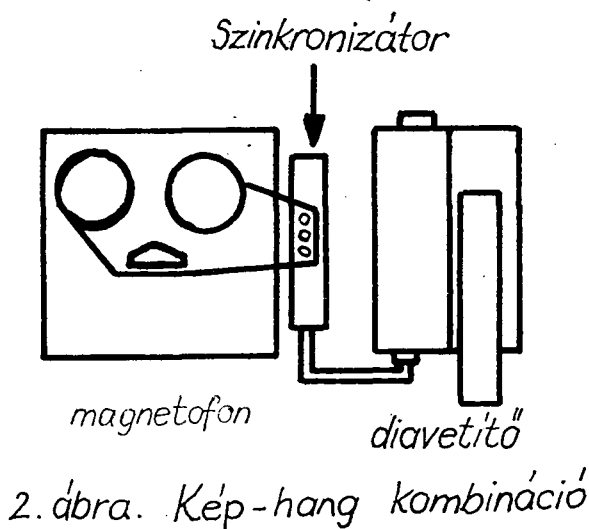
A szinkronizátort az Elektroakusztikai Gyar,¹ a különböző magnetofon és diavetito típusoknak megfeleloen, tobbfele változatban gyártja.

A szükséges eszközök:

- a) *magnetofon*
A kereskedelmi forgalomban kapható bármely két- és négysávos készülék. (M 10, B 4, B 47, ZK 140.)
- b) *diavetito*
A kereskedelmi forgalomban kapható távvezérelhető diavetito. (Aspectomat J. 24.)
- c) *szinkronizátor*
A kereskedelmi forgalomban kapható UNISYNCHRO AMP 202.

A szinkronizátor felerősítése a magnetofonra könnyű. A magnetofon jobb oldalára gumihevederrel történik a rögzítése. A készülék felhelyezésénél ügyelnünk kell arra, hogy a szalagvezető szintje megegyezzen a magnetofonéval.

A magnetofon hangszalagját a szinkronizátor fejtartóján keresztülvéve jut a magnetofon csévélo orsójához. A diavetitőhöz csatlakozókábellel kapcsolódik. (2. ábra.) Megrendeléskor közölni kell a használandó diavetito típusát és gyártási



évet, mert a gyár csak úgy tud megfelelő csatlakozó kábelt biztosítani. A diavetitők csatlakozói és azok bekötése nem egységes.

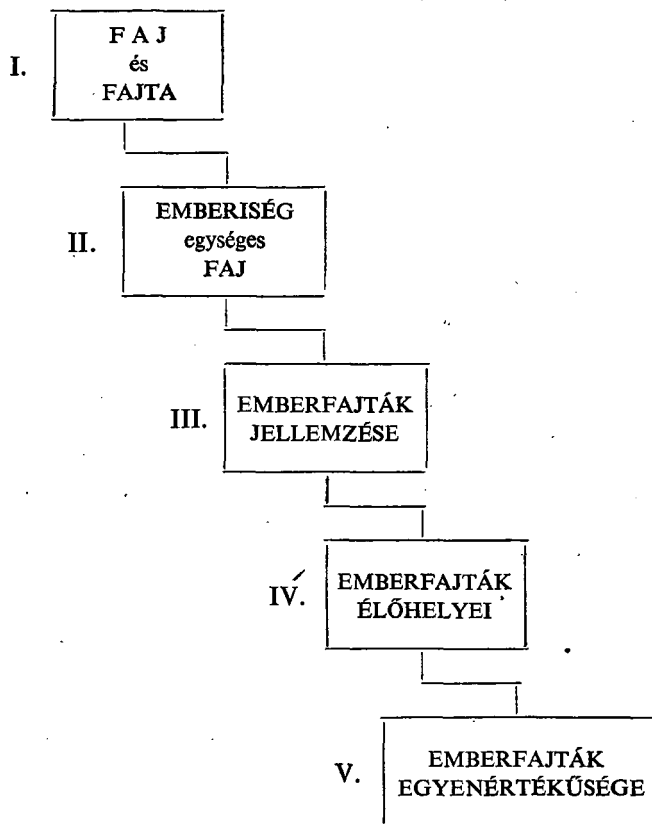
A szinkronizátor ára 2380,— Ft. Kapható a TANÉRT és OFOTÉRT üzletekben, valamint az ELEKTROAKUSZTIKAI GYÁR-ban (1581. Budapest, 146. Pf. 25.)

A diavetito képanyagát a TANÉRT diasorozataiból válogattuk ki. A visszacsatoláshoz szükséges feladatok kérdéseit dianagyságú celofán fóliára tussal, 2 mm magasságú betűkkel írtuk. Ezeket diakeretbe helyeztük és a képanyag közé soroltuk.

Az alábbiakban közlünk egy oktatási anyag feldolgozását, a szinkronizátor felhasználásával magnetofonból és diavetitőből kialakított információközlő berendezéssel.

A Z E M B E R F A J T Á K

I. Az anyag felépítése



II. Az anyag forgatókönyve

A MANETOFON SZÖVEGE
DIAKÉPEK²

I.

K.—IV.—11.
Magyar szürke szarvasmarha

1. A szarvasmarha fajhoz tartozik a magyar szürke szarvasmarha fajta.

O.—I.—23.
A szimentáli marha

2. ... a svájci szimentáli szarvasmarha fajta...

K.—IV.—12.
Magyar tarka marha

3. ... és a magyar tarka szarvasmarha fajta

O.—I.—26.
Tehéncsorda

4. A szarvasmarha fajhoz tartozó állatok gerincesek, emlősök, patások, párosujjúak, növényevők, kérődzők, tülkös szarvúak, zömök, nagytestű, hosszú farkú állatok.
Mindegyik szarvasmarha fajta rendelkezik ezekkel a lényeges testfelépítési és életműködési sajátosságokkal. Mindegyik életéhez, fejlődéséhez azonos feltételek szükségesek.

O.—I.—24.
Borjak a karámban

5. Az egyes szarvasmarha fajták egymás között párosítva termékeny utódokat hoznak létre.

Felirat:
?

6. Felelj a következő kérdésre a lyukkártya³ segítségével!

Felirat:

7. Mi jellemző a fajra?

AZONOS
B. TESTFELEPÍTÉS
D. ÉLETMŰKÖDÉS
P. SZŐRSZÍN
T. TESTNAGYSÁG

B. Minden lényeges testfelépítési sajátosság azonos.
D. Minden lényeges életműködés azonos.
P. Szőrszínük azonos.
T. Nagyságuk azonos.

Felirat:
B. TESTFELEPÍTÉS
D. ÉLETMŰKÖDÉS

8. Az felelt helyesen, aki azt állította, hogy a fajra a testfelépítés és az életműködés azonossága a jellemző.

K.—IV.—11.
Magyar szürke szarvasmarha

9. A szürke szín a magyar szürke szarvasmarha fajtára jellemző.

O.—I.—23.
A szimentáli marha

10. A szarvasmarha testnagysága is a fajtára jellemző tulajdonság.

Felirat:
?

11. Felelj a következő kérdésre a lyukkártyával!

Felirat:
HASONLÓ
B. TESTFELEPÍTÉS
D. ÉLETMŰKÖDÉS
P. SZŐRSZÍN
T. TESTNAGYSÁG

12. Mely tulajdonságok jellemzőek a fajtára?

B. Testfelépítése hasonló.
D. Életműködés hasonló.
P. Szőrszínük hasonló.
T. Testnagyságuk hasonló.

Felirat:
P. SZŐRSZÍN
T. TESTNAGYSÁG

13. A fajtára a szőrszín és a testnagyság a jellemző.

II.

- | | |
|--|---|
| Felirat:
? | 14. Felelj a következő kérdésre a lyukkártyával! |
| Felirat:
AZONOS
B. TESTFELEPÍTÉS
D. ÉLETMŰKÖDÉS
P. BŐRSZÍN
D. TESTNAGYSÁG | 15. A földünkön élő emberek, mely tulajdonságokban egyeznek meg?
B. Azonos a testfelépítésük.
D. Azonos az életműködésük.
P. Azonos a bőrszínük.
D. Azonos a testnagyságuk. |
| Felirat:
B. TESTFELEPÍTÉS
D. ÉLETMŰKÖDÉS | 16. Igen!
A helyesen felelők, a testfelépítés és életműködés azonosságát jelölték meg. |
| Emberfajták képe | 17. A fehérbőrű, a sárgabőrű és a feketebőrű emberek testfelépítése, testük életműködése azonos. Ezért valamennyien egy fajhoz, a Homo sapiens fajhoz tartoznak. |
| Felirat:
? | 18. Felelj a következő kérdésre a lyukkártyával! |
| Felirat:
MA ÉLŐ EMBEREK
B. EGY FAJTA
D. EGY FAJ | 19. A ma élő emberek.

B. ... egy fajtához tartoznak.
D. ... egy fajhoz tartoznak. |
| Felirat:
MA ÉLŐ EMBEREK
D. EGY FAJ | 20. Igen!
A ma élő emberek egy fajhoz tartoznak, mert a testfelépítésük és életműködésük azonos. |

III.

- | | |
|------------------------|--|
| Emberfajták képe | 21. Az egységes emberi fajt a bőrük és hajuk színe, a haj göndörsége, az orr és az ajak formája alapján emberfajtákra osztjuk. |
| G.—IV.—73.
Europid | 22. Az európai fajta világos bőrszínű, ezért nevezik FEHÉRBŐRŰEK-nek is.
Hajuk vékony szálú, sima vagy mérsékeltlen hullámos. Arcszőrzetük erőteljes. Orruk kiemelkedik az arc síkjából és keskeny. |
| G.—IV.—72.
Mongolid | 23. A mongol fajta embereket a sárgásbarna bőrszínük alapján SÁRGABŐRŰEK-nek is nevezik.
A sárgabőrűeknek a haja fekete, sima és vastag szálú. Arcuk lapos. Szemrészük ferde és a belső szemzug lekerekített. |

G.—IV.—73.
Negrid

24. A négerféle emberfajta sötét bőrszínű. Bőrük lilásbarna, majdnem fekete. Ezért a négerféle emberfajta FÉKETE BŐRŰEK-nek is nevezik. Hajuk fekete és göndör. Ajkuk duzzadt. Orruk lapos és széles.

Felirat:
???

25. Felelj a következő kérdésekre a lyukkártyával!

Felirat:
B. FEHÉRBŐRŰEK
D. SÁRGABŐRŰEK
P. FEKETE BŐRŰEK

26. Mely emberfajta jellemző a göndör haj?

Felirat:
P. FEKETE BŐRŰEK

27. A helyesen felelők a fekete bőrű emberfajta jelölték göndör hajuként.

Felirat:
B. FEHÉRBŐRŰEK
D. SÁRGABŐRŰEK
P. FEKETE BŐRŰEK

28. Melyik emberfajta jellemző a ferde szem?

Felirat:
D. SÁRGABŐRŰEK

29. Helyes!
A sárga bőrű emberfajta jellemző a ferde szem.

Felirat:
B. FEHÉRBŐRŰEK
D. SÁRGABŐRŰEK
P. FEKETE BŐRŰEK

30. Melyik emberfajta jellemző a férfiak erőteljes arcszőrzete?

Felirat:
B. FEHÉRBŐRŰEK

31. Jól felelt, aki az erőteljes arcszőrzetű emberfajta-ként a fehér bőrűeket nevezte meg.

IV.

G.—IV.—67.
Vértesszőllősi előember

32. A mai ember ősei, az előemberek Közép-Ázsiában alakultak ki, és évezredek folyamán szétvándoroltak kialakulási helyükről. Eleinte nem volt közöttük lényeges különbség. Később azonban a különböző környezet hatására megváltoztak egyes tulajdonságaik. Megváltozott a bőrtük és hajuk színe, orruk és ajkuk alakja. Így alakultak ki az egyes emberfajták.

Év.—8.—5.
Emberfajta elterjedése

33. A közép-ázsiai előemberek három égtáj felé vándoroltak. Aki nyugatra mentek azoktól származtak a FEHÉRBŐRŰEK. A kelet felé vándorlók utódai lettek a SÁRGABŐRŰEK. És a délre vándorlókból a FEKETE BŐRŰ emberfajta alakult ki.

G.—IV.—74.
Eüropid

34. A FEHÉRBŐRŰEK valamikor Európa, Ny-Ázsia és É-Afrika lakói voltak, de ma már az egész Földön elterjedtek.

G.—IV.—72.
Mongolid

35. A SÁRGABŐRŰEK népesítik be Ázsia nagy részét. Így Szibériát, D-Ázsiát és Kínát.

G.—IV.—73.
Negrid

36. A FEKETEBŐRŰEK a forró égöv körülményeihez alkalmazkodott emberfajta. Ezzel függ össze bőrük sötét színe.
A feketebőrűek népesítik be Afrika legnagyobb részét. Tőlük származnak az ausztráliai és az amerikai négerek is.

V.

Év.—8.—5.
Emberfajták elterjedése

37. A mai órán megismertették az emberiség egységét és az emberfajták egyenértékűségét.
A történelem során akadtak vezetők, akik tagadták az emberfajták egyenértékűségét.
A német fasiszták alacsonyabb rendű és magasabb rendű fajokról beszéltek. Elképzeléseik szerint az alacsonyabb rendű fajoknak kell a magasabb rendű fajokat szolgálni. Napjainkban is él ez a téves nézet. A kapitalista országokban a színesbőrűek ma is hátrányos helyzetben vannak.
Hazánkban minden emberfajta teljes egyenjogúságot élvez.

1. KGM MTTI: Oktatástechnikai Ismeretközlő Berendezések Rendszere.

2. A diaképek a TANÉRT diasorozatból valók:

O.—I. = Olvasás az általános iskola 1. osztályának számára. A Háziállatok és Kicsinyeik diafilmsorozat.

K.—IV. = Környezetismeret az általános iskola 4. osztálya számára. Állattenyésztés dia-
pozitív-sorozat.

Év.—8. = Élővilág az általános iskola 8. osztálya számára Az Emberi Szervezet Felépítése és Működése diapositív-sorozat.

G.—IV. = Biológia IV. diapositív-gyűjtemény a gimnáziumok IV. osztálya számára.

3. A tanulók részére adott feladatok előtt mindig alkalmaznunk kell a felhívást a tevékenység változtatására, hogy felkészüljenek a feladat megoldására.

Minden tanuló részére az alábbi „lyukkártya” áll rendelkezésre, amelyen a megfelelő kódjelhez „X” beírásával jelölik a feleletüket. (3. ábra.)

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
B.	⊗	○	⊗	○	○	○	⊗	○	○	○
D.	⊗	○	⊗	⊗	○	⊗	○	○	○	○
P.	○	⊗	○	○	⊗	○	○	○	○	○
T.	○	⊗	○	○	○	○	○	○	○	○
V.	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○

Jó
Pál
8.c.

3. ábra. Lyukkártya

ÚJ MATEMATIKAI NEVELÉS

A hazai matematikatanítási kísérletekről

Az ötvenes évek végén megindult matematikatanítási kísérletek nemzetközi hatása csak néhány évvel később volt tapasztalható a hazai oktatási rendszerben. Az 1961. évi III. törvény korszerűsítést előíró alapelvének megvalósításában ezek a törekvések nem érvényesülhettek. Egyébként is sok-sok probléma feszült az 1963-as matematikai tantervekben már megszületésük pillanatában. A matematikai tananyag korszerűsítése – mint minden oktatási anyag korszerűsítése – felülről, a felsőoktatás felől jelentkezik először, hiszen ott követhetik és kell követni a tudomány fejlődésének ütemét. A matematikában is a középiskolai anyag kibővítésével, s részben új anyag feldolgozásával igyekeztek ezen követelménynek eleget tenni. Ugyanakkor az általános iskolai anyag szemléletében lényegében teljesen a régi maradt, mennyiségében már akkor is csökkent. Az alsó tagozat számtan–mérten koncepciója változatlan maradt. A felső tagozat tantervében bizonyos átcsoportosításokat hajtottak végre, így például a törtek tanítását két évről három évre húzták szét, geometriai anyag átcsoportosítására került sor, újat csupán a geometriai transzformációk szerepeltetése és hangsúlyozása jelentett. Ugyanakkor a középiskolai tantervekben erős tananyagnövekedés következett be, (pl. analízis, valószínűségszámítás), újabb szemléletű geometriai oktatásra (vektorok) került sor stb. A látható aránytalanságokat csak növelte az a tény, hogy az oktatás hatékonysága is sok-sok kívánni valót hagyott maga után minden szinten. Több vizsgálódás és tanulmány mutatott rá arra, hogy az általános iskolai tananyagcsökkentés ellenére sem lett kielégítő matematikából az általános iskolai oktatás eredményessége. A középiskolai matematikatanítás szintén súlyos nehézségekkel küzd. Ezekre a problémákra az utóbbi évek vizsgálatai és az újabb tananyagcsökkentés és átcsoportosítás során ismét visszatértek.

A matematikaoktatásnak az ilyen jellegű problémáit azonban csupán átrendezéssel, toldozással, foldozással nem lehet megoldani.

A nemzetközi téren bevezetett matematikatanítási kísérletek a hatvanas évek elején nálunk is éreztették hatásukat. Különösen jelentős volt az 1962-ben Budapesten UNESCO támogatással megrendezett nemzetközi matematikaoktatási szimpózium. A szimpózium célja az volt, hogy meghatározza a matematikatanítás korszerűsítése érdekében végzendő legfontosabb feladatokat a tanulásméleti kutatások, a tananyag kiválasztása, a tanulási, tanítási módszerek vizsgálata, a pedagógusok képzése, továbbképzése stb. területén. E szerint az anyag szerint a matematika megtanulása különféle gondolkodási folyamatokat feltételez, s ezekre a tanulókat képessé kell tennünk a következők révén:

Matematikai struktúrák elsajátítása, ezek egymáshoz viszonyított tulajdonságainak felismerése, e tulajdonságok különféle módokban való kifejezése (rajzban, szavakban, matematikai jelekkel stb.), logikai kapcsolatok felismerése és létesítése, a struktúrák deduktív rendszerré való egybeillesztése, matematikai problémák megoldása, a struktúráknak matematikai modellként való alkalmazása konkrét helyzetekben, a teremtő képzelet működése a matematikában.

A tanulásra ösztönző tényezők között elsőként említi, hogy az aktív tanulás mozgatóereje a kellő motiváció. Éppen ezért kutatásokat javasol kezdeni annak tisztázása érdekében, hogy melyek azok a tényezők, amelyek – egyéni adottságaiktól

és életkoruktól függően – matematikai aktivitásra serkentik a tanulókat. Ilyen tényezőként szerepelhetnek a következők:

- a játékoság,
- az egyéni döntésből fakadó érdeklődés,
- a matematika sokféle érdekes alkalmazási lehetősége,
- a megoldásra váró problémák ösztönző hatása,
- egy probléma önálló megoldásakor érzett elégedettség,
- a versengés szelleme (versenyek, olimpiák),
- a matematikai gondolatokba való behatolás,
- e gondolatok történeti fejlődésének felismerése,
- a matematika racionális szépsége.

A tanulás módjaival kapcsolatban a szimpózium számos lehetőséget jelöl meg a matematika tanulására. Ilyenek:

- a konkrét tárgyakon végzett tevékenység vagy grafikus munka (írás, rajzolás),
- a pedagógus magyarázata,
- egyéni vagy csoportonkénti problémamegoldás,
- egyéni kutatómunka,
- megbeszélés, vita,
- matematikai szövegek olvasása, filmek megtekintése,
- tanulás tanítógépek útján,
- televíziós tanfolyam.

A matematikai gondolkodás fejlődésében jelentős szerepet kap a fogalmak kialakításának folyamata. Egy-egy új matematikai fogalom bevezetésekor a tanulók számára ismert (konkrét vagy absztrakt) helyzetből (példákból, élményekből) kell kiindulnunk. Ezeket az életből merítjük, vagy e célra készült eszközök (színes rudak és logikai készlet, filmek, matematikai játékok stb.) révén biztosítjuk. A kialakítandó fogalom pontos körülhatárolása céljából ajánlatos elegendő számú esetet mutatni a tanulóknak, amelyek arra a fogalomra példákat és ellenpéldákat adnak.

A különféle helyzeteket jellemző sémák felvázolása (Venn-diagrammok, gráfok, táblázatok stb.) jó eszköz arra, hogy a diákok eljussanak általuk bizonyos elvont matematikai fogalmakhoz, és ezeket a nyelvi formáktól függetlenül is ki tudják fejezni.

Különös gondot kell fordítani a bizonyítási igény, a helyes következtetési készség fejlesztésére.

Az absztrakciós képesség növelése és a motiváció érdekében számos szemléltető eszköz felhasználására hívja fel a figyelmet a budapesti szimpózium anyaga.

Bizonyos matematikai struktúrákkal való megismerkedés céljára konkrét eszközöket és játékokat terveztek (színes rudak, logikai készlet, filmek, szöges és lyukas táblák, modellek, építődobozok stb.). Össze kell írni a számításba jövő eszközöket, és ki kell vizsgálni, hogy melyik milyen eredménnyel alkalmazható. A vizsgálatok terjedjenek ki annak megállapítására is, hogy egy-egy matematikai struktúra alkalmazási körének kiterjesztését elősegíti-e a struktúrát bemutató eszközök variálása. Másrészt olyan irányban is érdemes kutatásokat folytatni, hogy egy-egy eszköz milyen struktúrák bevezetésére alkalmas.

A hatvanas évek elején a fentebb vázolt körülmények hatására nálunk is indultak kísérletek az általános iskolai matematikatanítás területén. Ezek alapkonceptiójukban és céljukban is erősen eltérőek.

A MTA Pszichológiai Intézetében beindított kísérleteket alsótagozatos (Lénárd-féle), ill. felsőtagozatos (Forrainé-féle) kísérletekre lehet osztani. Indulásakor és az azt követő években lényegében módszertani, pszichológiai kísérletekről volt szó. Célja a matematikai órák hatásfokának növelése. A Lénárd-féle alsó tagozatos kísérletben a „variálás elve”, a gondolkodás rugalmassága, a feladatok szöveges megfogalmaztatása, a tanulói munka intenzitásának növelése voltak a legfontosabb tényezők. A kísérletben részt vevő pedagógusok munkáját osztályonként összeállított feladatlapok, s azok értékelésére kidolgozott egyszerű eljárás könnyítette meg.

A felső tagozatos kísérletekről így ír maga Forrai Tiborné:

„Az Arany János kísérleti iskolában az 1966/67. tanévben kísérletként kidolgoztunk egy olyan matematikatanítási módszert, amely

- az osztály valamennyi tanulójának önálló munkájára épül,
- végzett munkájáról állandó és azonnali objektív értékelést ad az osztály valamennyi tanulójának,
- egyrészt az objektív teljesítményértékelés, másrészt az osztályközösség részéről mutatkozó társadalmi hatás eredményeként megfelelő motivációs bázist alakít ki a tanulóknak,
- pillanatonként tájékoztatást – visszajelzést – ad a tanárnak arról, milyen mértékben oldanak meg az osztály tanulói egy feladatot hibátlanul, ill. hol és milyen hibákat követnek el, tehát lehetőséget nyújt a tanulás szervezésére, irányítására.”

(Dr. Forrai Tiborné, 1968.)

Ez a kísérlet lényegében két változatban ismert. Az „A” változat szerint az általános iskolai tantervi anyagot gyorsabban sajátítják el a tanulók, s a fennmaradt időt új anyag elsajátítására fordítják. A szélesebb körben elterjedt „B” változat a tantervi anyagot dolgozza fel.

E kísérlet elterjedésének elsősorban az a magyarázata, hogy sok segítséget nyújtottak a tanárnak, s a tantervi rutinfeladatok elsajátításának eredményességéhez hozzájárultak. A kísérlet legjelentősebb fogyatékosága talán a mechanikus, rutinszerű munkamódszerben található, ami a pedagógusok munkájában is megnyilvánult.

A matematikai tananyag korszerűsítése szempontjából azonban ezek a kísérletek nem mutatnak a jövőbe. A matematikatanítás korszerűsítése tartalmi, módszertani, pszichológiai, pedagógiai problémák együttese, az iskolai anyag struktúrájának új kidolgozását és a feldolgozás számos új módszerét igényli.

Egy ilyen sokoldalú szempontokat szem előtt tartó kísérletként indult 1963-ban az ún. *komplex matematikatanítási* kísérlet. A kísérlet tartalmi részének megtervezésével Varga Tamást (akkor még az ELTE oktatóját), az irányítással és ellenőrzéssel pedig az ÓPI Matematikai Tanszékét bízta meg az MM. A kísérlet abból a feltevésből indult ki, hogy a normális szellemi fejlettségű gyermek korszerű módszerekkel tanítva már a legelső fokon is képes korszerűbb matematikai ismeretek befogadására, gondolkodása sokoldalúan, erőteljesen fejleszthető. A módszerek tekintetében egyik legfontosabb alapelve a kísérletnek, hogy a tanulók egyéni tapasztalat, önálló felismerés alapján jutnak el a matematikai általánosításhoz, fogalmakhoz. Az eszközök nem a tanári demonstráció, hanem a tanulói munkaeszközök szerepét töltik be. A tanulók érdeklődésének felkeltése, az irányításuk természetesen tervszerű feladatot jelent a pedagógusnak, s állandó együttélést az osztállyal. A kísérlet fokozatosan mind a nyolc osztályra kiterjedt. Munkalapok azonban csak az 1–4. osztályok számára készültek. Ez a körülmény is többek között nehezítette a kísér-

let szélesebb körű elterjedését. A komplex matematikatanítási kísérlet akkor kezdett kiszélesedni, amikor a pedagógusképző intézmények gyakorló iskoláiban is bevezetésre került 1968-tól kezdődően.

A komplex matematikatanítási kísérletnek számos pozitív tapasztalata mellett megmutatkoztak a vele kapcsolatos problémák is! Egyik legjelentősebb probléma az, hogy felkészülés igen komoly feladatot ró a pedagógusra, s megfelelő előkészítés és segítség nélkül nehezen valósítható meg. Több részletkérdésben olyan messzire megy, amit széleskörben nem vehetünk fel az elvégzendő tananyagba.

Az utóbbi években a komplex matematikatanítási kísérletnek egy erősen leegyszerűsített, s a jelenlegi tantervhez igazodó változatával kísérletezik az Esztergomi Tanítóképző Intézet, amit szintén az OPI Matematikai Tanszéke patronál.

Az elmúlt években több szűkebb körben folyó kísérlet, ill. részkísérlet bevezetésére is sor került, s néhány jelenleg is folyik. (Néhány évig tartó alsó tagozatos kísérletet folytatott az NDK-beli tapasztalatok alapján Ungvári Gyula a budapesti Tanítóképző Intézet tanára. Elsősorban az analízis elemeinek általános iskolai bevezetésével foglalkozik Peller József, az ELTE oktatója. Geometriai részkísérlet folyik a komplex matematikatanítási kísérleten belül az Egri Tanárképző Főiskola gyakorlójában.)

A Művelődésügyi Minisztérium 1968-ban létrehozott egy bizottságot a matematikatanítás korszerűsítésére. A bizottság különböző okok miatt csupán az általános iskolai matematikatanítás kérdéseivel foglalkozott behatóan. A hazai kísérletek tanulmányozása, külföldi irodalom és tapasztalat alapján – számos dokumentum mellett – elkészített egy általános iskolai tantervet matematikából, amelyet különböző fórumok és területek megvitattak az elmúlt évek során. E tantervjavaslat alapján is indultak kísérletek 1971-ben, amiket röviden *tantervi kísérleteknek* szokás nevezni. (1971-től kezdődően a komplex matematikatanítási kísérletet csak néhány iskolában folytatja az OPI Matematikai Tanszéke. A komplex kísérletnek a célja kutató munka végzése, hogy újabb tartalmi, pedagógiai, pszichológiai eredmények legyenek levonhatók a későbbi évtizedekben végrehajtandó tantervi korszerűsítéshez. Az OPI-hoz tartozó fenti néhány iskola kivételével – ahol tovább is komplex matematikatanítási kísérlet folyik – a többi fokozatosan áttért a komplex matematikatanítási kísérlet helyett a tantervi kísérletre.) A tantervjavaslat számos olyan anyagot tartalmaz, ami a már bevezetett külföldi tantervekben is, s a komplex matematikatanítási kísérletben is szerepel. Módszerében is lényegében követi azokat. (Sajnos eléggé elterjedt nálunk az, hogy ha az iskolai anyagban halmozalméleti, logikai elemi ismeretek előfordulnak, akkor azt mindjárt „komplex matematiká”-nak nevezik.)

A nyolcosztályos tantervjavaslat mellett elkészült az 5–8. osztályok részére egy ún. átmeneti tantervjavaslat, aminek az a rendeltetése, hogy az alsó tagozatban még a jelenlegi tanterv alapján végzett tanulók a felső tagozaton kezdjenek el korszerűbb matematikai ismeretekkel foglalkozni. Az átmeneti tanterv elég szorosan igazodik a jelenlegi felső tagozatos tantervhez, de kiegészíti azt, s feldolgozásmódjában, szemléletében igyekszik közeledni a nyolcosztályos tantervjavaslathoz. A felső tagozatos átmeneti tanterv alapján is indultak kísérletek 1971-ben az OPI (elsősorban Pálfi Sándor) irányításával, s azóta több iskola (például a pedagógusképző intézmények gyakorlói is) bekapcsolódott ebbe.

A bizottság által előkészített tanterv ezen a területen messzemenően szolgálja az MSZMP oktatáspolitikai irányelveinek megvalósítását. A Művelődésügyi Minisztérium főosztályvezetői értekezlete a bizottság előterjesztésében elfogadta a bizott-

ság matematikai tantervre vonatkozó javaslatát, s olyannak ítélte, amelyik alapján a végleges tanterv kidolgozható.

A Művelődésügyi Minisztérium mind a tantervi, mind az átmeneti tantervi kísérletek gondozását az OPI-ra bízta.* Ugyancsak az OPI feladata a tantervjavaslat-hoz és az átmeneti tantervhez szükséges munkalapok (tankönyvek) és tanári segéd-könyvek elkészítése. Fontosnak tartjuk ezek elkészítését és megelőbbi megjelenítését, hogy a pedagógusok megismerkedhessenek a tanítandó korszerű iskolai tananyaggal és annak módszertani kérdéseivel. A segédletek időbeni megjelenítése elengedhetet-len feltétele a tantervi kísérlet kiszélesítésének, majd bevezetésének.

Az általános iskolai tantervjavaslatlalt, s a felső tagozatos átmeneti tantervja-vaslatlalt részletesen a következő számokban foglalkozunk.

Dr. Szendrei János



Bazsov:

A CSODATÉVŐ DRÁGAKŐ

Mesében a népmesék színpompás világa egy-beolvad a drágakő lelőhelyek szorgalmas mun-kásainak az életével, s miközben az olvasó bele-éli magát a mesék varázsába, lelkében eltöröl-hetetlen nyomot hagy a malachitból virágot fa-ragó Danyiluskó küzdelme, az öreg Prokopics sorsa, vagy maga a Rézhegyek Királynője, az elérhetetlen tündér. A kötet négy mesét közöl Rab Zsuzsa fordításában, amelyeket Szecs-kó Tamás illusztrációi tesznek még emlékezetsebbé, még elevenebbekké.

Móra Könyvkiadó—Kárpáti Kiadó.

Fekete István:

A KOPPÁNYI AGA TESTAMENTUMA

Oglu aga, a koppányi vár ura párviadalban megöli Babocsai Gáspárt. László, a megölt ma-gyar vitéz fia viadalra hívja ki Oglút. A ha-lálra sebzett török tiszt utolsó perceiben béke-jobbót nyújt ellenfelének, és arra kéri, hogy leányát, Zsuzsát, akit magyar felesége szült, ve-gye gondozásba. Így kezdődik a romantikus ele-mekkel átszótt történet, amely hitelesen mutatja be a dunántúli végvári harcok hétköznapiját.

A regény 7. kiadását Csergező Pál illusztrálta.

Móra Könyvkiadó, Budapest, 1971.

Jobanna Spyri:

HEIDI

A múlt században élt svájci írónőnek „örök” lányregénye. Főhőse egy svájci kislány, aki a maga egyszerű jóságával, tiszta szívvel nem-csak megállja a helyét árvaságában, hanem sze-retetével és életörömmel valósággal megváltoztatja maga körül az embereket.

A napsütötte havasi legelők ragyogásában, ahol szegénységgel, betegséggel, magánnyal küszködő emberek viselik nehéz sorsukat, Heidi embersége, bizalma és hite megteremti az erény és jóindulat szép rendjét. Az életszerűetnek és humanizmusnak ezt a kivételesen szép eposzát ma sem lehet meghatódás nélkül olvasni.

Móra Könyvkiadó, Budapest, 1971.

Georgi Misev:

LEGALÁBB MEDVÉT LÁTTUNK VOLNA

Minden beteljesült álomban van valami szo-morú. Georgi' Misev regényének a hősei is szomorúan nézték utuk, munkájuk végcélját. Azt a kis falut, ahova az út épült. A fiúk talajszintező póznákkal jártak-keltek, hisz egy új út vonalát kellett kitűzniök. Száz meg száz kisebb-nagyobb kaland, megpróbáltatás, tartós jókedv és kurta szomorúság közepette hamar telik az idő. Egyszerre csak meglátják Bigert, azt a falut, amelyik útjuk végállomása.

Móra Könyvkiadó, Budapest, 1973.

* Miután az MM minden tanterv közvetlen előkészítését az OPI feladatává teszi, így a matematikáét is, az általános iskolai matematikatanítás korszerűsítésére alakult bizottság munkáját 1973 júniusában befejezettek tekinti.

PEDAGÓGUSOK A KÖZÉLETBEN

A közéleti szereplésre való képzés jelentősége a tanítóképző intézetekben

A Módszertani Közlemények 1973. évi 3. számában „Pedagógusok a közéletben” című cikk adta az indítékot, hogy a fölkészítés, azaz a képzés oldaláról írjak néhány gondról és gondolatról. Nevezetesen arról van szó, hogy ma, amikor a budapesti és debreceni egyetemről, a szombáthelyi és a debreceni tanítóképző intézetből specálisan képzett főhivatású népművelők kerülnek a művelődési otthonok, a könyvtárak, a klubok élére, önkéntelenül is fölmerül a kérdés, csökken-e ezzel a pedagógusok szerepe a népművelésben, szükséges-e ezek után még a pedagógusképző intézményekben a népművelésre való oktatás, képzés?

Idézem Takács István, „Népművelés és értelmiség” című cikkét (Magyar Ifjúság 1973. III. 30.) „Aligha várhatjuk, hogy évente végző 30–40 hivatásos és magasan képzett népművelő oldja meg népművelési, közművelődési gondjainkat a gyakorlatban. Sokkal inkább arra lenne szükség, hogy ne kerüljön ki egyetlen főiskoláról és egyetemről sem úgy egy fiatal értelmiségi, hogy ne ismerje a népművelés legelemibb módszertani, tematikai, pedagógiai elveit... s éppen ezért elengedhetetlenül szükséges, hogy a főiskolákon, egyetemeken mindenki megszerezze legalább a minimális tájékozottságot, a módszertani alapokat. Ha már nem állunk valami jól e téren, legalább a jövőben legyen könnyebb a dolgunk.”

A tanítóképző intézetekben mindig volt népművelésoktatás. Most is fel tudom mutatni évtizedekkel ezelőtt szerzett népművelési okleveletem, mely szerint a szegedi tanítóképző intézetben népműveléسلمéletből és gyakorlatból bizottság előtt vizsgáztam és erre a munkára képesítést szereztem. Szerintem a pedagógusi munkakörhöz régen is hozzá tartozott, most még inkább hozzá tartozik és tőle elválaszthatatlan feladat részt venni a nép kulturális életének fejlesztésében mind az iskolában mind az iskolán kívül.

Ezt a tényt ismerté fel a Művelődésügyi Minisztérium Közművelődési Főosztálya és a Népművelési Intézet. Ezért már húsz éve foglalkozik a tanítóképző intézetekben majd később a főiskolákon és az egyetemeken a népművelést oktató tanárok továbbképzésével. Minden nyáron két hetes tanácskozáson találkoznak a népművelés oktatói és kutatói, ahol a korszerű népművelés időszerű problémái kerülnek megvitatásra. Mondhatnám, hogy egy lépéssel mindig az események előtt jártunk. A szervező Népművelési Intézet neves magyar és külföldi előadókat, kutatókat hívott előadások és beszámolók tartására, akik a legújabb és legkorszerűbb tevékenységeket és módszereket ismertették. E tanácskozásokon mód nyílt más kulturális intézmények munkájának a megismerésére, megvitatására és az évek folyamán nagyon sok hasznos tapasztalatcserére.

Tizenöt esztendővel ezelőtt az 1958/26. számú Magyar Népköztársaság Elnöki Tanácsának rendelete újjászervezte a tanítóképzést. Végre megvalósult sok pedagógus álma, az érettségire épülő felsőfokú képzés. A társadalom igénye szükségessé tette, hogy az általános iskola tartalmi fejlesztése érdekében felsőfokú szintre emeljék a tanítóképzést is. A képző új tantervében a tantárgyak között ott szerepelt a népművelés is, s ennek célkitűzését tantervünk a következőkben szabta meg: „Készítse elő a hallgatókat, mint társadalmi munkás népművelőket a felnőttek ok-

tatásából, neveléséből rájuk háruló feladatok ellátására; a tananyag feldolgozása biztosítsa számukra ehhez a szükséges ismereteket és készségeket, fejlessze ki bennük a népművelés iránti érdeklődést és hajlamot.”

A tanítóképző intézetekben ebben a szellemben oktattak a tanárok s közben a Művelődésügyi Minisztérium Közművelődési Főosztálya 73.873/1965. XXIII. sz. rendelkezésével a tiszteletdíjas művelődési otthonok igazgatói munkakörének ellátásához szükséges alapfokú népművelési vizsgát törölte azok számára, akik a tanítóképző intézetekben népművelési ismereteket hallgattak és e tárgyból kollokváltak. E tény a tanári munka messzemenő elismerését is jelentette.

1973. augusztus 31-i keltezéssel a Népművelési Szakbizottság főiskolai és tanítóképzős albizottsága „Emlékeztető” juttatott el a népművelést tanító tanárokhoz. E szerint a tárgy megszűnik a pedagógusképző intézetekben és az eddigi népművelési anyagot e tanévtől kezdve differenciáltan kell tanítani a pszichológia, pedagógia, tantárgypedagógia és marxista tárgyak keretében. A pedagógusképző intézetekben választható nem kötelező jelleggel különböző speciális kollégiumok kezdeményezhetők, a tanítóképző intézetekben két féléves, heti négy órás, a tanárképző intézetekben négy féléves, heti két órás oktatási formák között.

Intézetünk 14. éves fennállásának alkalmával felmértük, hogy mennyiben tesznek eleget kikerült fiatal nevelőink a velük szemben támasztott követelményeknek. Az iskolaigazgatók a tőlünk kikerült fiatal tanítók munkájával nagyon elégedettek. Többségük a közművelődésbe is bekapcsolódik, részben mint érdeklődő, részben mint mellékfoglalkozású művelődési otthon szakkör, vagy klubvezető.

A hallgatókat megismertettük a kultúra és a népművelés fogalmával, ennek történeti és osztályjellegével; a szocialista népművelés céljával és feladataival; a népművelésben érvényesülő pszichológiai, pedagógiai és didaktikai alapelvekkel; a párt és állami vezetéssel, irányítással, ellenőrzéssel; a közművelődési intézmények hálózataival és azok munkájával; és végül a népművelési munka tervezésével.

A népművelési gyakorlatban a hallgatók megismerkedtek különböző népművelési intézmények, nevezetesen a tudományos ismeretterjesztő társulat, a népművelési tanácsadók, a művelődésügyi módszertani központok, a múzeumok, a könyvtárak és más intézmények ismeretterjesztő munkájával. Ezen kívül minden hallgató évfolyam dolgozatot készített valamilyen általa választott témakörből. E dolgozat, mint ismeretterjesztés előadásra került a többi hallgató előtt. A hallgatóság az előadás meghallgatása után mind a dolgozatot, mind az előadót megbírálta, a tartalmat, illetve a munkásságot értékelte. Az egész évi munka kollokviumon, illetve gyakorlati jeggyel zárult.

Népművelési képzésünkben mindig a korszerűséget, az új népművelési formákat kerestük és azokat ismertettük. Ennek érdekében többek között hét éve külső segítséggel kezdjük az ifjúsági klubvezetőket. Hosszabb-rövidebb ideig egyéb stúdiumokat szerveztünk, pl. énekarvezetést, irodalmi színpadot stb. Úgy gondoljuk, felmérhetetlen jelentősége van annak, ha a művelődési otthon, klub, vagy más szerv énekarában, zenekarában, irodalmi színpadán ott látják a község tanítóját.

Részt vállaltunk és vállalunk – lehetőségeinkhez képest – a főiskolai és egyetemi hallgatók téli népművelési gyakorlatából. Támogatjuk a diákkörök munkáját és szereplését az OSZK-n.

A fentiek láthatóan bizonyítják, hogy a képző intézmények és közöttük a tanítóképző intézetek lehetőségeikhez és adottságaikhoz képest sokat tesznek azért, hogy a tanítók mind az iskolában, mind szocializmust építő társadalmunk különböző posztjain jól megállják a helyüket. Megnyugtató a számunkra, hogy az MSZMP

KB 1972. június 15-i határozatában is megfogalmazta és írásba foglalta eddigi törekvéseinket és ezutáni tevékenységünk lényegét. „Az iskola ne csak a tanulást, hanem a tanulók társaséletét, közösségi, társadalmi tevékenységét is szervezze: váljék a fiatal művelődésének, alkotó kedvteléseinek, értékes szórakozásának szervező központjává. Ez szükségessé teszi az iskolák zártságának feloldását, a társadalom különböző intézményeihez – így a közművelődési intézményekhez – fűződő kapcsolatainak erősítését, az iskolán kívüli egyéb nevelési tényezők fokozottabb közreműködését.”

Dr. Kemenes József



Balázs Sándor:

VIHARFELHŐK RÓMA FELETT

A kötet az ókori történelem két jelentős hő-sét mutatja be.

Az egyik Hannibál, előkelő karthágói család tagja; a másik Spartacus, ismeretlen származású rabszolga.

Az egyik esküvel fogadja, hogy élete végéig harcol a rómaiak ellen; a másik is megesküdik, hogy minden erejével harcol a szolgaság ellen.

Mindketten elbuknak. Nevük azonban fennmaradt több mint kétezer év múltán is. Különböző célokért harcoló hősök ők, akik a különbözőség ellenére is jelentős helyet foglalnak el a történelemben.

A két érdekes életrajzi mű egy kötetben jelent meg: *Hannibál a kapuk előtt*, illetve *Reng a föld Itáliában* címmel.

(Móra Könyvkiadó, Budapest, 1973)

Mészöly Miklós:

FEKETE GÓLYA

Az árvízi erdők és vizes rétek világa bontakozik ki Mészöly Miklós legújabb művében.

Szereplői hol csónakon, hol a réten kuszvalopakodva törnek előre, hogy meglessék a fekete gólyát, — ezt az éber, az embertől elhúzódó ritka madarat és flókerpuskával elejtésük.

A remek ifjúsági regényt Würtz Ádám illusztrálta.

(Móra Könyvkiadó, Budapest, 1973)

Hárs László:

$$10 \times 10 = 100 \text{ MESE}$$

Éppen negyven éve vagyok meseíró, de idáig még egyetlen mesét sem sikerült kitalálnom. Azért, mert az igazi mesét nem lehet kitalálni, csak megtalálni. Hogy hol? Hát mindenütt. A tündöklő napsütésben ugyanúgy, mint a koromsötét éjszakában. Mert a világ telis-tele van mesével. Itt röpködnek, itt suhannak, itt játszanak körülöttünk szüntelen.

A lepkefogó háló, mintájára de jó is lenne egy mesefogó háló, azzal mindenki annyi mesét foghatna magának, amennyi csak jólesik, és olyat, amelyet, csak akar.

Nekem is volt ilyen hálóm, negyven év alatt mégis jó sok mesét sikerült nyakon csipnem. Ebből a gyűjteményből válogattam ki a tizszer tíz, vagyis száz, legszebbet. Hadd lássa mindenki, hogy az élet telis-tele van mesével, — így vall az író.

A szebbnél szebb meséket Würtz Ádám színes és fekete illusztrációi kísérik.

(Móra Könyvkiadó, Budapest, 1973)

Ignác Rózsa:

HAJDANÁBAN ZAMBIÁBAN

Régen történt. Réges-régen valahol Afrikában, hogy megérett a kókuszdió, s le kellett szüretelni. Az afrikai ember felmászott a fára érte, de amikor felemelte a kezét, egy légy megcsípte az orrát.

Mi történt ezután?

Leesett a kés, ugrott az asszony, menekült a kígyó, sivitott a patkány, megijedt a csóka, kiesett a mangó a majom szájából, rápottyant az elefánt kobakjára, meglázuult a hangyavár teteje, rázuhan a hajnalmadár fészkére, s hogy még mi történt, megtudja, aki elolvassa a mesét.

A mulatságos afrikai csalimesét Würtz Ádám tréfás rajzai kísérik.

(Móra Könyvkiadó, Budapest, 1973)

A² tanulás módszerei a napközi otthonban

Először arról szeretnék írni, mi a mi feladatunk a mindennapi tanulás terén, mi az igény a napközi otthonokkal szemben az önálló tanulásra nevelés kialakításában.

Szocialista társadalmunkban olyan ember-típusokra van szükség, akiknél a kötelességtudat, felelősségtudat, az önálló munka, az érdeklődő aktív kezdeményezés, a meglevő ismeretek állandó bővítése, fejlesztése kell hogy átszöjje életüket.

Mielőtt tapasztalataimat ismertetném, szeretnék szólni a továbbképzésről. Ugyanis az ott elhangzott módszer, amit az előadó kartárstól hallottam, nagyon tetszett, kipróbáltam és többek között ez készítetett a cikk megírására. Szeretném vitaindító cikknek szálni és sok-sok módszerről hallani, olvasni, mert ez teszi tartalmasabbá, mélyebbé munkánkat.

Talán még annyit, hogy a továbbképzés formája pécsi viszonylatban jó, élményszerű, csak a sokoldalú tapasztalatszerzés, egymás munkájának megismerése időhiány miatt sok esetben elmarad. Az elhangzott referátumok rendkívül gazdagok, jobbnál jobb módszereket tartalmaznak, ezek lebontása helyi körülményekre, közösekre még realisabbá, valóságosabbá tenni a tapasztalatcserét.

Javaslatom az, hogy 25—30 perces előadás után a témával kapcsolatosan 7—8 nevelő beszámolna ezirányú munkájáról. Pl. hogyan készülnek a tanulók a következő napra? Hogyan rögzítik a tanultakat? Hogyan ellenőrzik a nevelők a tanulók felkészültségét. Javaslatom továbbá, hogy a referátumot, vagy legalábbis a vázlatát írásban rögzítve, előre megkapnánk.

A következő módszert hallottam: a tanulók táblára írják nevüket az 5-ös, 4-es, 3-as, 2-es alá egy-egy tantárgynál, ezzel felmérve önkritikusan a következő napi anyag tudásszintjét. Ez ösztönzött még mélyebb kutatómunkára, felmérve az én eddigi módszerem helyességét, avagy helytelenségét a hallottak alkalmazását és annak hatását a tanulóimra.

A kicsiknél, érem ez alatt az ötödikeket, bevált az órákon is alkalmazott differenciált osztályfoglalkoztatás, mert nehéz az önálló tanulás, a folyamatos logikus számotadás, és az önbírálat is nagyon kezdeti fokon van náluk. Eddig is alkalmaztam azt az ellenőrzésnél, hogy egymást osztályozták, önmagát osztályozta, vagy társa értékelte mint „tanár” a feleletét.

Ebben az esztendőben még hatékonyabb, eredményesebb volt e módszer alkalmazása, mivel az új rendelet szerint az 5. osztályos tanulók

feleleteit nem értékelték érdemjeggyel. Így a tanulókra nem hatott újszerűnek a II. félév számszerű értékelése az egyes tantárgyaknál.

Az előbb említett és hallott módszer is tetszett nekik. Volt, aki a 2-eshez írta a nevét, helyrement és miután rosszalóan néztem rá, nekilátott a tanulásnak és boldogan törölte nevét az 5-öshöz írva. A meghallgatás után értékeltük és két jegyet javítva ugyan, a 4-es szintet elérte.

Másképp reagál mindenre a nagyobb, érettebb és már kevésbé ambíciózus tanuló. Szerintem itt már nem is szükséges, hogy mi döntsük el a napköziben, hogy hányasra tudja az anyagot, mert így sok kárba vesztett perc fecseklődik el. Különösen akkor, ha 27 tanuló 5 tanuló csoportból áll. (Két ötödik és három hetedik osztály.)

Hosszú pályafutásom alatt pedagógiai tevékenységemet állandóan irányítottam, hogy a régi módszereimből mindazt meghagyjam, amit jónak látok, de ugyanakkor kutassam és keressem az újat, korszerűbbet. Ez természetesen változatosabb teszi munkámat és úgy érzem, hogy ez a törekvésem sikeres volt, a gyakran változtatott módszerek nem adtak alkalmat arra, hogy tanulóim megúnják.

Ilyen módszer pl.: miután az anyagot megtanulták a gyerekek, megbeszéljük, átvesszük és sok-sok gyakorlati példával támasztjuk alá a tantárgyak mindegyikét.

Pl. kémia 7. osztály, vegyérték, vegyjel, szerkezeti képlet, összegképlet.

Sok példa szerepel a könyvben is, de a kénsav képletét még nem tanulták. Kérdés: ki tudná ebben a képletben a kén vegyértékét, ami tudvalevő változó, kiszámítani. Megoldottuk közösen, nagyon örültek. Még nehezebbet, mondták és ezen keresztül megtanulták az anyagot, másnap boldogan újságotlák, hogy dicséretet kaptak.

Fizika: nyomóerő, nyomófelület, és nyomás vizsgálata a testeknél.

Sok-sok gyakorlati példát mondtam, bemutattuk és játszva megtanulták az anyagot. Ezek pár soros leckék és fűjják a szabályokat és csak éppen alkalmazni nem tudják, vagy csak azt az egy-két példát, ami a könyvben van.

Élővilág: 5. osztály. Boldogan jönnek elmondani a leckét, mert utána megbeszéljük és a Vali néni annyi érdekes példát mond. Feszült figyelemmel hallgatják. Honnan tudja, kérdezik a tanulók. (Ilyenkor a válaszom a következő: az ember állandóan fejleszti tudását, sokoldalú ember szeretne lenni, ennek egyik igen fontos

feltétele az olvasottság, melyen keresztül eljuthatunk ismereteink bővítéséhez. Mindehhez hozzájárul a 27 évi pedagógiai tapasztalat és a három gyermek.)

Mértan 5. osztály. Egy fürdőszoba csempézése, ez volt a feladat, az alaprajz adott. Csúpnán egy tanuló akadt közülük, aki a falak területéből akarta levezetni a példát. A kérdés az volt, hogy hány csempe kell, ha 2 m magasan csempézik a fürdőszobát. A tanulók azt állították, hogy a kerületből kell kiszámítani. Feladták a leckét, összedugtuk a fejünket, először a területből, majd a kerületből is kiokoskodtuk. A kerületből úgy számítottuk ki, hogy egy sorba hány csempe fér el és a két méter magas falba hány sor csempe szükséges. Így megkaptuk a csempék számát. Másnap a tanárnőnek rendkívül tetszett az okoskodás, de egy kis szidást is kaptak, hogy miért nem figyelnek az órán.

A kapcsolattartás a tanárokkal is nagyon fontos. Nap mint nap elmondják, ha pozitív vagy negatív tapasztalatuk van a tanulókról.

A törtek nem mentek eléggé, nem figyeltek az órán, így a feladatlap sem sikerült, még egy másolás is történt, ami súlyosbította helyzetüket és miután a szaktanár, az érdekelt tanulók és én értékeltük, elmarasztaltuk őket, megszületett a büntetés: az uzsonnaszüneti szabad játék egy része alatt az ötödik b. odajön hozzám és az év, a nap, az óra tört részeivel foglalkozunk. (Ketted, harmad, hatod, nyolcadrészek.) Az egyik tanuló, Nagy J. megjegyzi: „hurra gyerekek, legalább érdekes feladatokat oldunk meg és holnap ötös lesz az órán”. Miután elmentek, a tanár és én mosolyogtunk, megjegyezve, ez azután tényleg büntetés, csak úgy látszik nem a tanulóé, hanem az enyém. Másnap dicséretet kaptak, nagy volt a boldogság, mert azért reálisan megállapítva, volt aki büntetésnek érezte közülük is. Az egyéni foglalkozás egyébként fél 1-től negyed 3-ig történik, ha erre a tanulók igényt tartanak. Ugyanebben az időben rendszeresen korrepetálják a tanárok a tanulókat magyar, számtan és orosz nyelvből. A felnőtteken kívül az egymás megsegítése állandó napirenden van, ez abban nyilvánul meg, hogy év elején megalakítjuk a tanuló párokat. Szempontok: a) baráti viszony, b) értelmi szint, c) alkalmankint. Az ötödikeseknek hetedikes tanuló párujuk is van, akik nagy szeretettel patronálják és segítik, különösen a gyengébbek tanulmányi munkáját, itt előtérbe kerül az orosz nyelv.

A tanulási időt beosztottuk:

14.15—15.00:

Kötött foglalkozás.

15.00—16.00:

Nyelvek, matematika, fizika, kémia — írásbeli-szóbeli, mert ha a tanultak alkalmazásáról van szó az írásbeli feladatnál, akkor először a szóbelit végzik el és közvet-

len utána az írásbelit. Azért teszem, hogy a tanulók írásbeli feladatai ne mechanikusan, hanem tudatosan a megtanult szabályok alkalmazásával történjen.

16.00—16.30:

Uzsonnaszünet, szabad játék az udvaron, vagy a teremben.

16.30—17.30:

Történelem, földrajz, élővilág stb.

17.00

után, aki a feladatát elvégezte, a másik teremben, vagy a folyosón, a következőkkel foglalkozhat:

Hétfő: magnóhallgatás egy másik teremben (ezzel a többieket nem zavarják).

Kedd: Társasjáték, gombfoci, asztalitenisz, szobafoci stb.

Szerda—csütörtök:

Játék az udvaron, labda, tollaslabda, ugrókötél stb.

Péntek: Rádióhallgatás.

17.00 h előtt (ez az ötödikesekre vonatkozik leginkább) végez a feladatával, vagy kötelező olvasmányt, vagy szépirodalmi könyvet olvas, esetleg rajzol, faliújságkikötést ír, vagy szorgalmi feladatot old meg. (Ezt a teremben csendben végezhetik a tanulók.) Magnóhallgatáskor, ha nagyon jól viselkedtek aznap, táncol is egybeköthetnek.)

Így az ösztönzés is megvan a komoly munkára. Ennek ellenére és a sok délutáni elfoglaltság miatt főként a hetedikesek még este 17.30 után is kérik pl. történelemből a nehezebb fogalmak tisztázását, magyarázatát. Az önálló tanulás tudatosítása nagy gondot okoz, főként az ötödikeseknél, mert szombat-vasárnap után több esetben egyesre felelnek tanulóink, mert elszoktak az otthoni tanulástól és a szülő is az ellenőrzéstől. Erről az üzenőfüzetben keresztül értesítem a szülőket.

Az oktató-nevelő munka fontos kritériuma az iskolával, a szülővel állandó kapcsolattartás. Rendszeresen végzek családlátogatást, elsősorban a problematikus gyerekeknél. 17.30 után a szülő bármikor felkereshet, érdeklődhet a gyermek tanulmányi munkája, nevelési szintje felől.

Ez irányú munkámat elősegítik az osztályfőnökökkel, szaktanárokkal történt beszélgetések, óralátogatások. Így a szülő, ha többször érdeklődik, folyamatában is tudja ellenőrizni gyermeke fejlődését, vagy hanyatlását.

A leírt módszerek eredményességét a következő statisztikai adat is igazolja: A mostani hetedikesek (hatodikosok nincsenek nálam) ötödikben 14 tanuló közül csúpnán kettő rontott egy tizedet, négy tartotta az eredményt, a többi nyolc javított, a legtöbb 4 tized volt. Azt hiszem joggal örültem ennek az eredménynek, hogy negyedikből ötödikbe menet a tanulmányi eredményben nem volt visszaesés. Ez is

mutatja, hogy a jelzett módszerek, a törődés meghozza az eredményt.

Sok-sok évi kitartó komoly munka szükségessé ahhoz, hogy oktató-nevelő munkánk végső céljaként elérjük tanulóinknál, hogy magas szinten az életre neveljük őket. Ehhez a munkához ad

és kell hogy adjon segítséget a napközis nevelő is.

Tapasztalataim, módszereim ismertetésével szeretnék segítséget adni az új napközis nevelőknek, valamint gondolatokat ébreszteni a sok-sok éves tapasztalattal rendelkezőknél.

Békési Lászlóné



A felszabadulás utáni gazdasági eredményeink bemutatása az általános iskola 8. osztálya földrajzórán

A felszabadulás óta eltelt időszak eredményeit vizsgálva mindenekelőtt saját szakterületén tesz számvetést az ember. Aki új gépet szerkesztett, az annak működését vizsgálja, a közgazdász a népgazdaságot tekinti át, az orvos az orvostudomány fejlődéséről készít mérleget, a tanár az oktató-nevelő munkájának frontján. Nem mintha elszigetelnénk magunkat egymástól, hanem mert mindenki kora, társadalmi munkamegosztásának sajátos pontján áll, ott szerez közvetlen tapasztalatokat, s onnan nézi a világot, még ha egészében szemléli is.

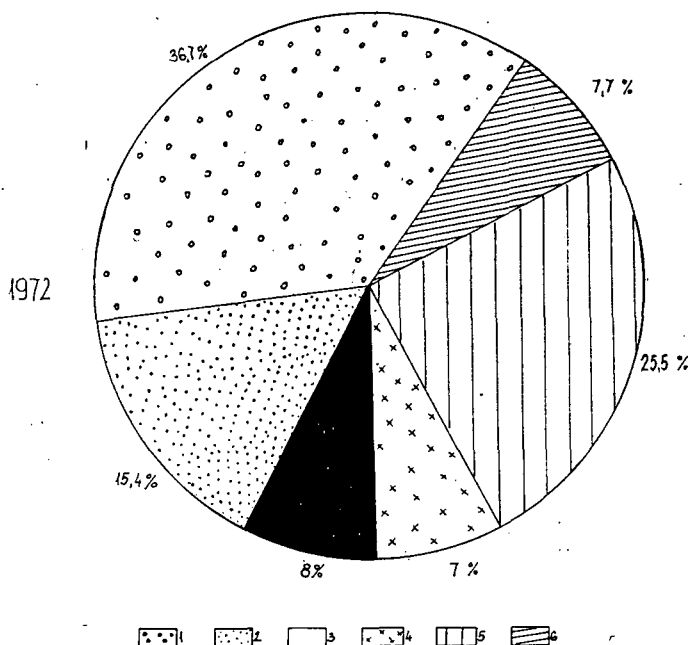
Huszonhét esztendő egy ember életének legalább egyharmada, a nemzet történetében rövid időszak csupán, a honfoglalástól eltelt több, mint ezer esztendőnk alig több mint két százaléka. A történelem azonban nem százalékkal méri egy-egy időszak súlyát, hanem teljesítményeivel, eredményeivel. S ha van olyan negyedszázad népünk történetében, amely évszázadokkal ér fel, akkor a felszabadulás óta eltelt időszak ilyen volt. Mert vessük csak össze a Horthy-rendszer ellenforradalom utáni győzelmétől a teljes pusztulásig eltelt idővel, s mit változott e 25 év alatt, s mi változott azóta, amióta a nép lett az ország gazdája?

A Horthy-rendszer negyedszázada az ország elmaradottságát, népének kiszolgáltatottságát, nyomorát konzerválta, s végül katasztrófához vezetett. (Az ország nemzeti vagyonának 50%-a semmisült meg, e gazdasági idők 4–5 évnyi nemzeti jövedelmének felelt meg.) A felszabadulás óta eltelt 27 év viszont hazánkat a fejletlen országok sorából, a közepesen fejlettek közé, az elmaradott agrár-ipari országból ipari-agrár országgá változtatta. Ezt mutatják a számok is. Míg 1950-ben az aktív kereső 52%-át foglalkoztatta a mezőgazdaság és csak 19,4 %-át az ipar, 1972-ben az aktív keresők 25,5%-a dolgozott a mezőgazdaságban és 43,7%-a az iparban (1. ábra).

E változások eredményeként tehát a háború előtti, elsősorban agrár-ipari jellegű ország ipari-agrár országok közé lépett. Ezt bizonyítja egyébként exportunk áruösszetétele is. Míg 1938-ban az exportnak mindössze 9%-a volt gép és gépi berendezés és 10%-a volt fogyasztási cikk, 1972-ben ezek aránya 25,6, illetve 22,9%. Ugyanebben az időben az élelmiszerek, élelmiszeripari cikkek aránya 57%-ról 23,7 %-ra csökkent. Az élet minden területén minőségi átalakulások kezdete volt ez a huszonhét év.

Érdemes-e mindezt emlékeztetni? – Sokszor hallhatjuk ezt a kérdést. Érdemes, mert gazdasági helyzetünk, politikánk eredményeinek értékelése csak ehhez mérve

reális, és szükséges, hiszen nem tanulságok nélküli a megtett út. S gondoljunk arra is, hogy országunkban a felszabadulás óta több mint egymillióval szaporodott a lakosság nagyobbik része – 5,3 millió ember – legfeljebb tíz éves volt a felszabaduláskor, közülök csaknem 3,6 millió pedig azóta született. Az általános iskolai tanulók, akik most járnak iskolába, azok a felszabadulás után 15 évre születettek.



1. ábra. Az aktív keresők aránya népgazdasági ágak szerint 1972, %-ban

Ezeknek az ifjaknak átadni, velük tudatosítani, együtt feldolgozni a huszonhét év alatt megtett utat, számbavenni elért eredményeinket, s rámutatni azok gazdasági, politikai jelentőségére, s felhívni a figyelmet fejlődésünk lehetőségeire. Ez elsősorban a mi kötelességünk, földrajztanároké.

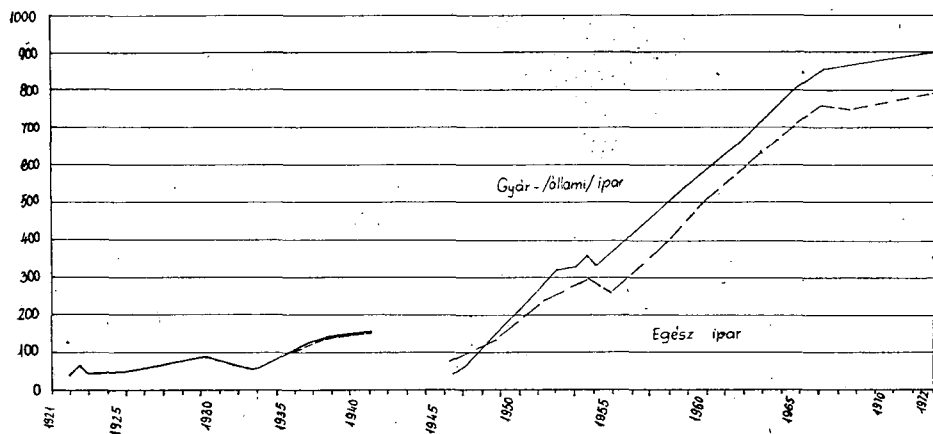
E cikk megszabott keretein belül nem vállalkozhatom arra, hogy a felszabadulás óta eltelt idő gazdasági fejlődéséről teljes képet nyújtsak. Mindenekelőtt az ipar és a mezőgazdaság fejlődésének legfőbb tényeit, tényezőit szeretném bemutatni azzal a szándékkal, hogy az oktatás folyamatában, kirándulások alkalmával, órán kívüli foglalkozások során konkrét formában, hogyan használhatjuk fel a földrajzi ismeretek bővítésére és a nevelő munkánk érdekében.

Magyarország földrajzát az 5. és 8. osztályban tanítjuk. Az 5. osztályban a tantervi követelmény – hazánk anyagának tanítására vonatkoztatva –, hogy „ismerjék a tanulók hazánk tájainak legfontosabb földrajzi vonatkozásait, valamint a tájakon folyó élet fő vonásait”.

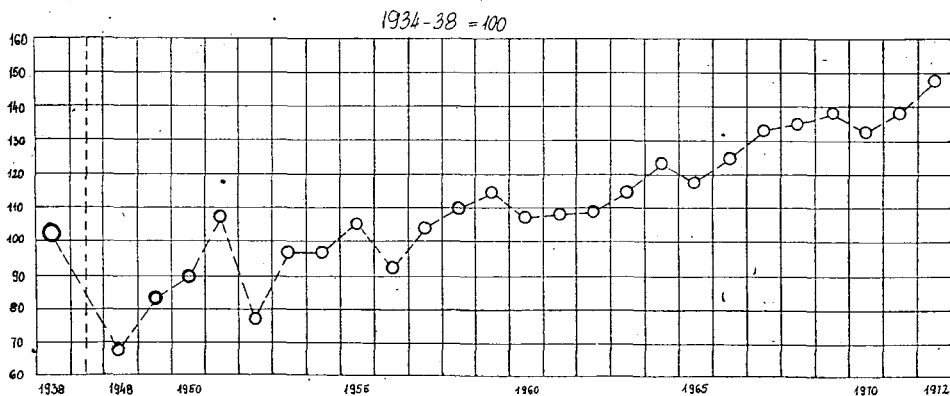
Az életkori sajátosságok figyelembevételével az 5. osztályban elsősorban természetföldrajzi jelenségek egymásközötti és ezeknek a gazdasági élettel való egyszerű kapcsolatát vizsgáljuk. A 8. osztály gazdaságföldrajzi anyaga viszont a fejlődésünk bemutatására, nevelési feladataink, elsősorban a hazaszeretetre való nevelés megvalósításához rendkívül gazdag anyagot tartalmaz. A tankönyvi feladatok,

kérdések között több helyen találkozunk olyan kérdésekkel, amelyek a felszabadulás óta eltelt idő alatt elért eredményeinkre várnak választ. Pl.: A felszabadulás előtt a nemzeti jövedelemnek hány százalékát biztosította az ipar és hány százalékát a mezőgazdaság? Hogyan változott meg az ipar és a mezőgazdaság aránya a felszabadulás után? Milyen volt hazánk gazdasági jellege a felszabadulás előtt? Milyen átalakulás történt az ipar szerkezetében? Mennyit emelkedett ipari termelésünk a felszabadulás óta? Hasonlítsuk össze a gépgyártást és az egész ipar fejlődését! Stb. (Kérdések, feladatok a 116., 119., 169. oldalon.) Ahhoz, hogy ezek a válaszok helyesek legyenek, a reális tényeket kell a tanulókkal ismertetni. A tankönyv anyagát frissebb adatokkal kell kiegészíteni, ehhez jó segítséget nyújtanak a statisztikai évkönyvek, szakmai folyóiratok, napilapok a Kartográfiai Vállalat szerkesztésében, s a Kossuth Könyvkiadó gondozásában megjelenő gazdasági térképek és fali táblák.

Mutasunk rá tisztán és világosan eredményeinkre, arra, hogy az országban új gyárak, szövetkezeti majorok, kórházak, iskolák, kultúrotthonok százai létesültek a felszabadulás óta. Az építőmunka megváltoztatta hazánk térképét. A magyar ipar 1972-ben több mint hét és félszer annyit termelt, mint 1938-ban, a mezőgazdaság termelése is jóval felülmulta a háború előttit. Ezt érzékelteti a 2. és 3. ábra, ezek



2. ábra. Az ipari termelés alakulása



3. ábra. A mezőgazdaság bruttó termelési értékének alakulása

az ábrák kiegészítik a tankönyv 90. és 91. ábráit. Itt látják a gyerekek, hogy az ipar és a mezőgazdaság fejlődésének üteme nem volt egyenletes, a termelésben időszakonként visszaesés tapasztalható. Magyarázzuk, illetve beszéljük meg azokat a természeti és gazdaságföldrajzi okokat, gazdaságpolitikai nehézségeket, problémákat, amelyek gátolták a folyamatos termelésnövekedést.

Az új alkotásoknak, termelési eredményeknek a számbavétele, gazdasági életünk fejlődésének nyomonkövetése és a tanítás folyamatában való tudatosítás mindenkor köteleességünk, hiszen ezt kívánja tőlünk az élettel, a termeléssel való szoros kapcsolat elveinek érvényrejuttatása és nemkülönben az erkölcsi, politikai nevelőerő fokozásának szükségessége. Az ezt munkáló módszerek, eljárások, tevékenységi formák rendkívül változatosak. A számbavételi és a tudatosítás legfőbb területe természetesen a tanítási óra, s ezt segíti gyűjtő és feldolgozó munkájával a szakkör, továbbá az iskolai pályázatok, kiállítások és kirándulások is.

Tanítványainkban azt a mélyreható változást kell tudatosítanunk, ami az ország gazdasági és társadalmi rendjében és szerkezetében, színvonalában végbement. Megváltozott az ország gazdaságföldrajzi helyzete is, mert hazánk is része lett a szocialista világrendszernek. A földreform felszámolta a nagybirtokot, az üzemek, bankok és a közlekedés államosítása a tőkés gazdálkodást, s lehetővé vált a szocialista tervgazdálkodás. Ennek jelentőségét meggyőző módon méltatni csak tényekkel lehet.

A gazdasági fejlettség gyakran használt mutatója az ipari termelés részaránya, az ipar, illetve a mezőgazdaság hozzájárulása a nemzeti jövedelemhez. 1938-ban a nemzeti jövedelem 47%-a származott a mezőgazdaságból, 30%-a (illetve az építőiparral együtt 44%-a) az iparból.

Ma az ipar adja a nemzeti jövedelem mintegy 42%-át, építőiparral (11,9) együtt 53,9%, s a mezőgazdaságból csak 18,7%-a származik. A tankönyv 89. ábrája a nemzeti jövedelem megoszlását mutatja 1938-as és az 1963-as adatok alapján. Ha kiegészítjük újabb számadatokkal a tankönyv ábráját, akkor világosan kitűnik, hogy a nemzeti jövedelem teljes mennyiségén belül az ipar részesedése tovább növekszik. Ezt a növekedést helyes iparpolitikával érhetjük el.

A termelés növekedése – az 1950-es évek aránytalanságai, gazdasági nehézségei és az 1956-os ellenforradalom okozta károk és termelési kiesés ellenére is – olyan ütemben történt, amely megelőzte a tőkés országok fejlődésének ütemét. Átalakult az ipar szerkezete, előtérbe került a nehézipar és azon belül is a gépgyártás és a vegyipar (4. ábra).

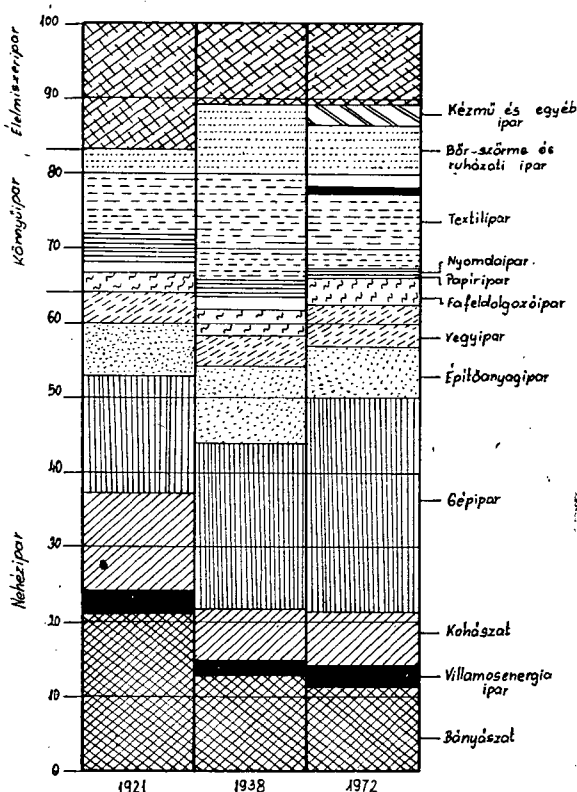
Fejlődésünk tudatosításának legfőbb módszere a tanulók eddigi történeti ismereteire támaszkodó összehasonlítás és szembeállítás, amit összekapcsolunk termelési grafikonok, kartogramok, diagramok és táblázatok olvasásával.

A gazdasági élet egyes ágazatainak tanítása során azokat a mozzanatokat kell tudatosítanunk, amelyek a fejlődés új útjait, lehetőségeit, a gazdasági problémák megoldásának eszközeit és módjait mutatjuk be. Pl. a földgáz és kőolaj széles körű felhasználása, a gyógyszer-, a műszer-, a híradás-, a vákumtechnikai ipar fejlesztése, az alumíniumipar növelése érdekében történt magyar–szovjet alumíniumegyezmény stb. A Terra által készített faliképek igen jól szemléltetik az alumíniumipar fejlődését. Használjuk fel ezt a tankönyv 138. ábrájának kiegészítéséhez.

Az állattenyésztésünk formája átalakult c. anyagrész kiegészítéseként beszéljünk a baromfi- és a juhtenyésztés gyors ütemű fejlődéséről, ugyanakkor arról is, hogyan gondoskodnak, milyen intézkedéseket hoztak (űsző-, kocaakció) a sertés- és a szarvasmarha-állomány számszerű növelése, termékhozamuk korszerű eszközökkel való emelése érdekében. A 166. ábrát a Magyar Statisztikai Zsebkönyv segítségével

a földrajzi szakkör tagjai kiegészítik, nagyalakú rajzát elkészíthetik. Hasonlóan tehetik ezt az ipar, a mezőgazdaság körébe tartozó táblázatoknál, ábráknál.

Kíváncsok a gazdasági fejlődés mutatóit a térképvázlaton ábrázolni a szemléltetés és a tanulók önálló munkájának bővítése céljából. Adjunk tanulmányozásra



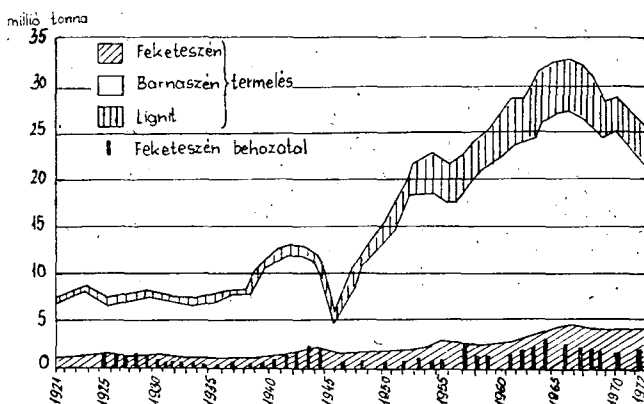
4. ábra. A gyár- (állami) ipar szerkezete a munkáslétszám alapján, %.

ábrákat, térképeket stb., ilyenformán lehetőséget kapnak a tanár előzetes magyarázata nélkül új ismeretek szerzésére, az összefüggések meglátására, a törvényszerűségek felismerésére. A fenti cél érdekében önálló megoldásra adhatjuk az alábbi feladatokat: A nemzeti jövedelem megoszlása (89. ábra), a nehéz-, a könnyű- és az élelmiszeripar fejlődése 117. oldalon levő táblázat kiegészítése, a 136-os és 138-as ábrák közötti összefüggések felismerése a bauxitbányászat, a timföldgyártás és alumíniumipar földrajzi elhelyezkedését illetően.

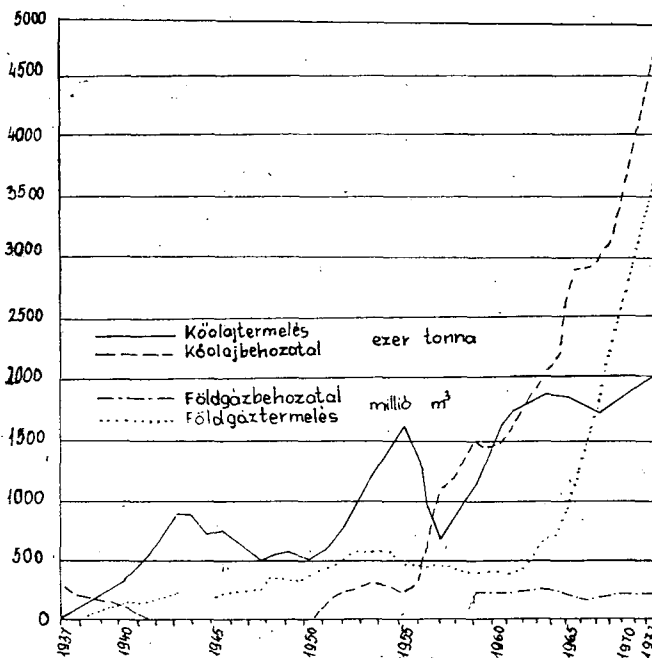
Szükséges rámutatni a fejlődés bemutatásánál az energiahordozók mennyiségi és minőségi változásaira, ugyanígy a nyersanyagok termelésében történt változásokra. Ezt szemlélteti az 5. 6. és 7. ábra. Alaposan meg kell ismertetni a tanulókkal az alap-energiahordozóknak, a nyersanyag termelésének és felhasználásának összetételét, alakulását a felszabadulást megelőzően, s az azt követő években.

Világviszonylatban a jelentősebb energiahordozók termelési szerkezetében történő változás nyomán 1937–1972 között a széntermelés aránya 74%-ról 40%-ra

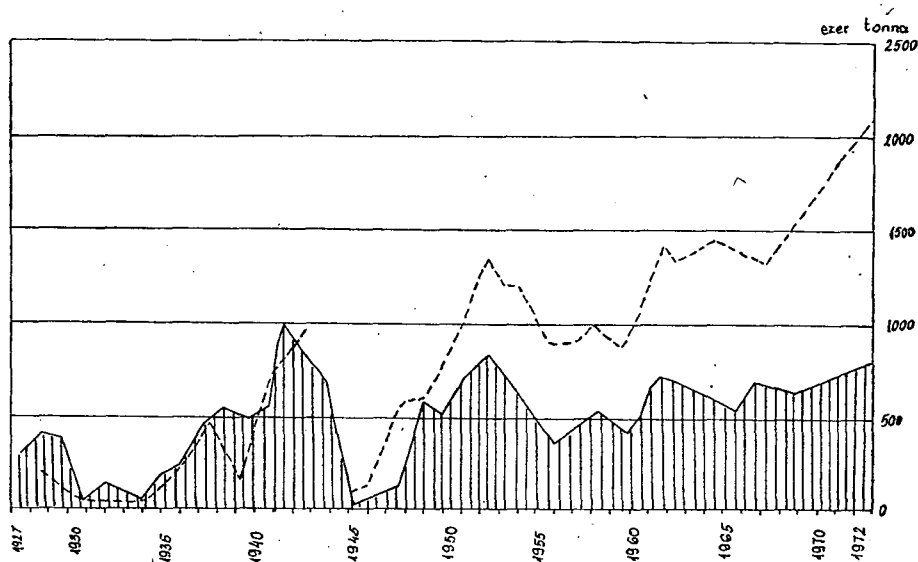
csökkent, ugyanakkor a szénhidrogének termelési aránya 25%-ról 58%-ra nőtt. Hazánk széntermelésének lendületes emelkedését 1964-ig követhetjük (1938-tól 1964-ig 9,3 millió tonnáról 32,4 millió tonnára). A szénhidrogének nagyobb arányú felhasználása következtében 1964-től a széntermelés vonalán csökkenés tapasztalható, jelenleg 27,4 millió tonna szenet termelünk. Magyarországon az energiahordozók termelésének nagyrésztét mind a második világháború előtt, mind napjainkban a széntermelés adja. Aránya 1938-ban 87%, 1972-ben 53% volt. A hazai kőolaj- és földgázkészletek lehetővé tették a termelés növekedését, amelynek következtében



5. ábra. A széntermelés és a feketeszen behozatal



6. ábra. Kőolaj- és földgáztermelés és behozatal



7. ábra. Bauxittermelés és kivitel

a szénhidrogének aránya 1938–1972 között 1%-ról 45,9%-ra nőtt. A szénhidrogének növekvő importja elsősorban a kőolajimport következtében a felhasználásban még ennél is jelentősebb a korszerű tüzelőanyagok aránya. Érdeemes feltérképeznünk (tanulók bevonásával) az eredményes alföldi földgázforrásainkat a tervezett gerincvezetékkel együtt. A földgáz termelése az 1938-as 8 millió m³-ről 1972-re 3713 millió m³-re, a kőolaj termelése 43 ezer tonnáról 1955 000 tonnára emelkedett. Jelenleg a szénhidrogének aránya az összes energia felhasználásban már eléri a 40–46%-ot, az 1960. évének több mint kétszeresét. A számadatok mellett természetesen arról is beszéljünk, hogy miért gazdaságos a kőolaj és a földgáz arányát növelni energiagazdálkodásunkban.

Nyersanyagkészleteink bemutatásánál hívjuk fel a tanulók figyelmét, illetőleg meggyőző módon bizonyítsuk, hogy geológiai készleteink szűkös volta miatt rendkívül fontos számunkra a szocialista országokkal való energiakooperáció. Ismertessük meg tanítványainkat a felszabadulás óta végzett geológiai munka szép sikereivel, amelynek eredménye az, hogy új nyersanyagok bányászata indult meg. Pl. uránérc, bentonit, gipszanhidrit, perlit, kvarcit stb.

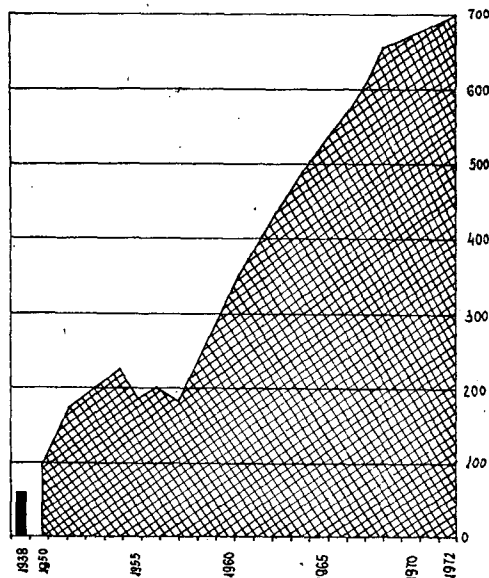
Tartalmas szakköri feladat lehet szén- és nyersanyag-bányászatunknak, vas- és fémkohászatunk történeti fejlődésének, földrajzi elhelyezkedésének és főként termelési kapcsolatainak, valamint a gépipar elhelyezkedésének feldolgozása is.

Mutassunk rá, hogy a felszabadulás óta gépiparunknak milyen új ágazatai alakultak ki, s hogy milyen jelentőségük van ezeknek hazánk gazdasági életében.

A két világháború között a gépipar az ipari termelés 9–10%-át adta. Termékei malomberendezések, mezőgazdasági gépek, mozdonyok, vasúti kocsik, hajók, villamosmotorok stb. Ezekből a gyártmányokból exportra is jutott. 1938-ban az export 90%-a gépekből állt.

A felszabadulás után a gépipar egyike volt az ipar leggyorsabban fejlődő ágainak. Termelése 1950-ben 2,4-szerese volt az 1938. évének, 1972-ben pedig 16,5-

szere (8. ábra). A mennyiségi fejlődés mellett mutassunk rá a gépípar területi elhelyezkedésére, újabb létesítményekre, s ugyanakkor egészítsük ki a tankönyv 140. ábráját, a munkafüzetben is jelöljük be a meglevő gépípari létesítményeket.



8. ábra. A gépípar termelése

A termelésnövekedés a szocialista országokkal kialakult munkamegosztás révén vált lehetségessé. Több olyan gépípari cikket, amelyet a háború előtt egyedi gyártással állítottunk elő, ma már sorozatban jelentős mennyiségben termelnek. A hagyományos gépípari termékek mellett új termékeink (autóbusz, atomfizikai és elektronikus műszerek, geofizikai mérőműszerek, televízió, különféle gyárberendezések stb.) kedvelt cikkek a világpiacon.

A vegyipar termelésnövekedése világviszonylatban, de különösen az iparilag fejlett országokban jóval nagyobb volt az elmúlt 30–40 évben, mint az egész iparé. Magyarországon 1938–1972 között az ipar termelése több mint 6 és félszeresére, ezen belül a vegyipar 28-szorosára nőtt.

A vegyipar egyik leggyorsabban fejlődő ágazata a gyógyszeripar, termékei iránt külföldön is nagy az érdeklődés. Gyógyszeripar termelésének több mint 65%-a exportra kerül. A műtrágyaipar fejlesztésének jelentőségét az a tény húzza alá, hogy nincs lehetőségünk a szántóterület továbbnövelésére, s így a mezőgazdaság termelését növelni csak fejlett agrotechnikával és kemizálással lehet. Jelentős a fejlődés a gumi- és a műanyagipar területén is. Földrajzi elhelyezkedésüket jelöljük a 144. ábrán.

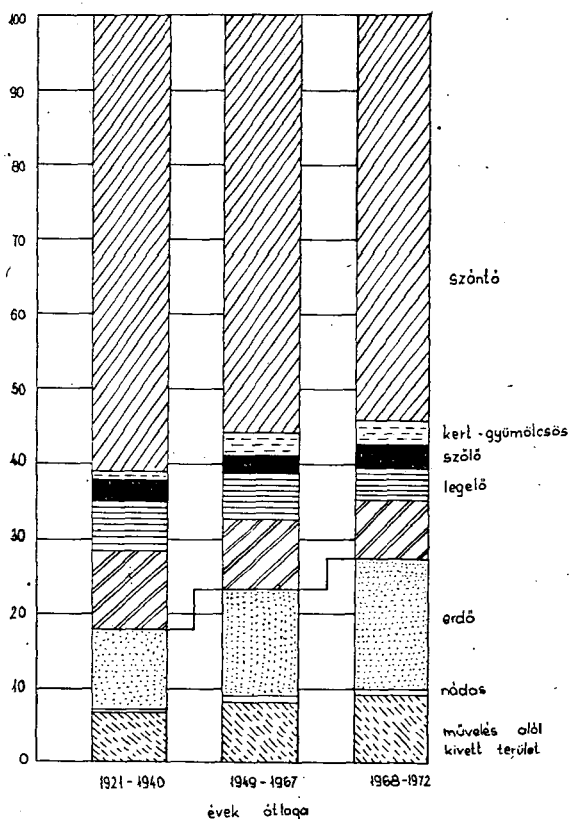
Gondos előkészítő munkával tanulóink kaphatnak olyan feladatot, hogy dolgozzák fel térképre lakóhelyük, megyéjük, hazánk felszabadulás óta épült főbb ipari létesítményeit, továbbá az export és import alakulását. Hatásos nevelőértékét még fokozhatjuk, ha ezeket a térképeket, táblákat az iskola zsibongójában, folyósóján helyezzük el.

Új, szocialista városaink, tanyaközpontjaink, üdülő- és bányafalvaink térkép-tablón való feldolgozása, fénykép felragasztásokkal együtt igen jól szolgálja a földrajzi ismeretek elsajátítását, megőrzését. A fejlődő településeink bemutatása igen hasznos diafilmmel és filmmel.

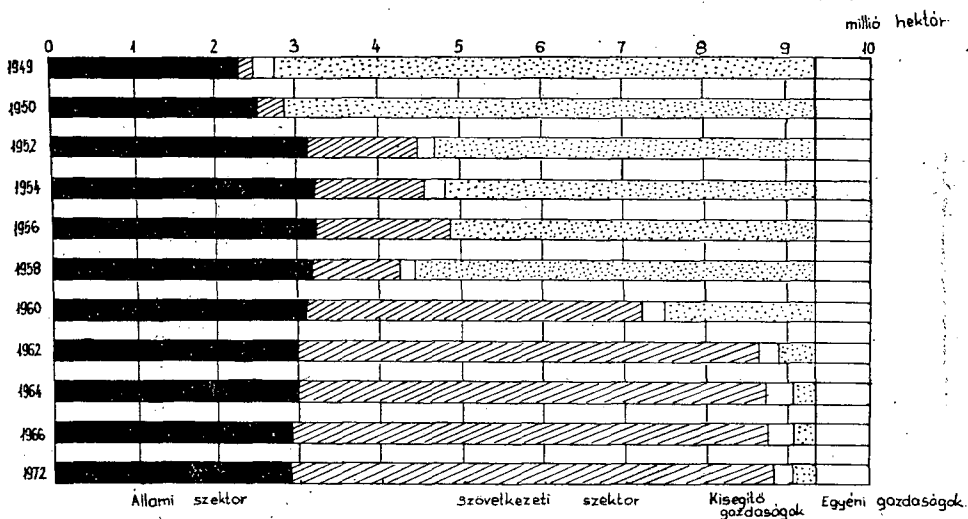
A mezőgazdaság fejlődése nem volt olyan felfelé ívelő, mint az iparé. Míg az ipar 1938-hoz viszonyítva több mint 6-szorosára növelte a termelését, a mezőgazdaság csak 30–40%-kal termelt többet az elmúlt 27 év alatt. Tartós fejlődés csak az 1960-as évek elejétől a nagyüzemi átszervezés után indult meg. A termésátlagok növekedését befolyásoló legfontosabb tényezők (a talaj állapota, a gépesítés foka, az öntözés, a műtrágya-felhasználás, a vetőmag minősége, alkalmazott agrotechnikai módszerek) céltudatos felhasználásával érhetjük el. Hogy e téren hol tartottunk és hova jutottunk, igen érdekes és tanulságos munka lehet a feldolgozása.

A mezőgazdaság fejlődésének bemutatásakor vizsgáljuk a földterület megoszlását művelési ágak és társadalmi szektorok szerint. A 9. és 10. ábra segítséget nyújt a tankönyv 152. ábrájának kiegészítéséhez. Érdekes alaposabban megvizsgálni a szántóföldi növénycsoportok vetésarányát és vetésterületének változását.

A növénytermesztés és az állattenyésztés tanításakor világosan kell érzékelteni, hogy a felszabadulás után nemcsak a növénytermelés és az állattenyésztés ará-

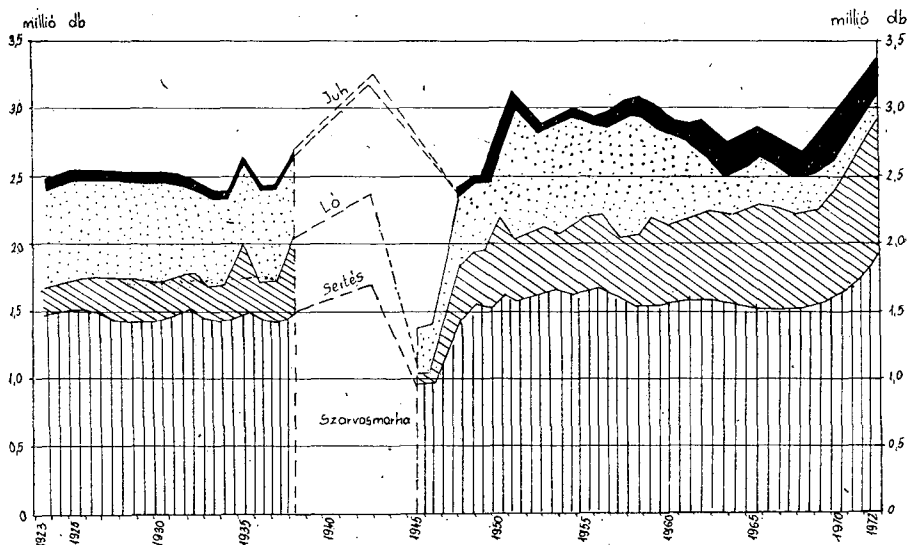


9. ábra. Az összes földterület megoszlása művelési ágak szerint %-ban



10. ábra. A földterület megoszlása társadalmi szektorok szerint

nya változott meg, hanem mind a két főágazat belső szerkezete is (11. ábra). Mutassunk rá a két fő termelési ágazat nem egyforma fejlődésének okaira is. A mezőgazdaságnak a felszabadulás utáni évek folyamán elért eredményeit és a termelés főbb eszközeinek helyzetét, körülményeit mérlegelve az állapítható meg, hogy az elért eredmények az adottságokhoz képest jelentékenyek. A további fejlődés lehetőségei úgy válnak valóra, ha a termeléshez szükséges korszerű eszközök, módszerek rendelkezésre állnak.



11. ábra. Állatállomány számosállatban

Hazánk új létesítményeiről és termelésének fejlődéséről szóló térképvázlataink, grafikonjaink, diagramjaink és táblázataink nagyrészt a szakkörök keretében készülhetnek, de iskolai földrajzi pályázatként is előállíthatók. Kirándulásaink alkalmával a természetföldrajzi ismeretek mellett tekintsenek meg egy-egy új alkotást, és ismerkedjenek meg a létesítmény funkciójával, s legfontosabb munkafázisaival.

Amint látjuk, Magyarország gazdaságföldrajzának tanításánál nemcsak konkrét ismereteket nyújthatunk hazánk gazdasági struktúrájáról, fejlődéséről, hanem igen fontos erkölcsi-politikai nevelőhatásokat is gyakorolhatunk, s ezt kell kihasználni az adott keretek között a legmélyebben, a legmeggyőzőbben. Ne essünk túlzásokba a számok és a tények bemutatásánál, legyünk tekintettel a gyermek pszichikai adottságaira. Ne feledkezzünk meg a gyermekekről, számoljunk értelmi és teherbíró-képességeikkel, találjuk meg azt az utat, azokat a módszereket, melyeknek segítségével tanulóink megismerik az elért eredményeinket úgy, hogy azokon keresztül alakul, fejlődik világnézetük, hazaszeretetük, politikai szemléletük.

Dr. Kormány Gyula

IRODALOM

1. Tanterv és utasítás. Tankönyvkiadó, Bp. 1962.
2. Földrajztanítás. 1965, 1970. évfolyam.
3. A Tanácsköztársaságtól napjainkig. KSH, Bp. 1969.
4. KSH évkönyv 1969.
5. Statisztikai szemle 43. évf. 8—9. és 11. szám.
6. Magyar statisztikai zsebkönyv. Bp. 1972.



A vizualitás és a sztatiko-dinamikus képek használata az orosznyelv-oktatásban

Az utóbbi évtizedben a vizuális gondolatalkotás szokatlan nagy méreteket öltött. A képlátás örömeért — vélik úgy, talán nem is kevesen — ma már nem kell tárlatra, színházba, moziba menni, házhoz szállítja a televízió. A gyerekek is együtt élnek a képekkel. Látásuk a nagy igénybevételtől a korábbinál jobban kifejlődik. Vannak olyanok is, akik azt tartják, ez a túlfokozott vizualitás veszélyezteti az olvasásigényt, a nyomtatott könyvek létét, visszafejleszti a fogalmi kultúrát. A vizuális közlés tömeggravitációja újszerűsége miatt ma eleven erőként hat, mint például egykor a géppel sugárzott zene, melytől az élő zenét féltették, vagy a mozgófilm, amelytől, mint ma a tv-től, egyszer már féltették a könyvet, sőt a színházat is. Mégis, ma is van élő zene, könyv is, színház is, a mozi sem sorvasztotta el a tv. Mindegyik megtalálta a maga közönségét, amely megfelelő élet- és létbiztonságot teremtett tartós fennmaradásukhoz. A ma hullámhegyen levő vizualitás az újszerűség varázsának elnyugvása után mindenképp megtalálja majd a fogalmi kultúrát, amellyel, mint rész az egészszel, a társadalmi tudatban is szoros egységre lép.

Idegennyelv-oktatás és vizualitás

A nyelvoktatás számára kifejezetten előnyös a gyerekeknek ez a fejlettebb vizuális érzéke. Azért is, mert a nyelvi formákban megjelenő gondolkodás nemcsak a belső absztrakt fogalmi tevékenységre, hanem azt megelőzve a külső érzékszervi érzékelésre is épül. A természeti, társadalmi környezet, a mindennapi élet ugyanis leginkább vonalakban, kiterjedésekben, formákban, színekben, mozgásokban, cselekvésekben, történetekben, azt mondhatjuk, képi alakzatokban jelenik meg a szem számára. A gyermek is a látás segítségével tesz szubjektív rendet a környezetnek ebben az objektív kaoszában. A rendteremtés egyben a megismerés és az anyanyelvtanulás folyamatát is magában foglalja. A vizualitás más érzékszervvel nem pótolható módon jelen van a fogalmi tevékenység mellett, a képek ezáltal felbecsülhetetlen segítséget nyújtanak a konkrét fogalmak idegennyelvi jeleinek az anyanyelv nélküli megtanításában is. Hasznos a gyerekek fejlettebb vizualitása továbbá azért, mert a mozi, a televízió hatásaként a képeknek nemcsak a konkrét, hanem a szimbo-

likus, asszociatív ábrázoláskéességét is könnyebben felismerik és megértik, következésképpen az elvont fogalmak egész sora is megelveníthető képekkel az idegennyelvi szemantizáció és exercitáció számára.

A kép mint az idegennyelvi „megismerés” egyik fázisa

Az anyanyelv tanulása közben a gyermek önszükségből és önmindtekből végzi a szem számára megjelenő valóság elemeinek a megismerését és keresi a tudati kifejezés számára (a felmöttek segítségével) azok nyelvi jeleit és a nyelvi jelrendszer használati módjait, szabályait. Ezzel a kétfázisú megismeréssel szemben (valóságismeret és az azt kifejező anyanyelvi ismeret megszerzése) az idegen nyelv tanulása csak egyfázisú megismerés, mert benne, különösen alapfokon, környezeti-tárgyi megismerés nem folyik, jobbára inkább az anyanyelven elsajátított valóságismeret idegen nyelven való kifejezőképességének, a nyelvi jelrendszer elsajátításának, a nyelvi kommunikáció második nyelvi csatornájának a kimunkálása történik. Ebben az egyfázisú ismeretszerzési folyamatban a másik fázis helyettesítésére, imitálására a kép igen jó alkalmassággal szolgál. Meg tudja ezt tenni, mert a képszerűen megjelenő valóságot a maga módján tükrözni, felidézni tudja, „aláadja” az idegennyelvi szemantizációnak; mert szimbólikus, asszociatív képességénél fogva mozgásba hozza és serkenti a gondolatokat, irányítva a témát, segítve az exercitációt; mert élethelyzeteket eleveníthet meg, lehetőséget adva a beszédhelyzetek szemléletessé tételére; mert a szójelentés és beszédhelyzet magyarázatokat szükségtelessé téve, illetve minimálisra csökkentve az anyanyelvet jelentős mértékben helyettesíteni tudja, miáltal hozzásegít az idegennyelvi óra anyanyelvűségének a megteremtéséhez; nem utolsósorban, mert a képeket alkotó művész tehetsége, fantáziája és a képek színei nagy szolgálatot tehetnek az érdeklődés felkeltésének, a kedvcsináló stimulációnak.

Az idegennyelvi szemléltető képek típusai

Ahogy a mindennapi élet létrehozta a maga természeti, társadalmi, emberi mozgásait és állapotait, amelyek a nyelvi tevékenység tárgyat is képezik, éppen úgy a technika is kitermelte az ezeket képi formában ábrázolni, kifejezni tudó vizuális eszközöket és módokat.

Az állapotokat megörökítő sztatikus képek a kultúrtörténet hajnalától ismeretese és használatosak. Ezek a nyelvi szemléltetésben az állapotok bemutatása mellett a mozgások, jelenségek, élethelyzetek állapotát merevített mozzanatait is tükrözik a megfigyelés, az elemzés, a róluk való beszélgetés gyakorlása számára. Az

idegennyelv-oktatásban ilyenek a jól ismert tanakönyvi, munkafüzeti képek, a faliképek, diálmképek stb.

A mozgást ábrázoló dinamikus kép jóformán csak századunk vívmánya, a mozifilm megtalálásával és elterjedésével került használatba. Ez, mint ismert, a jelenségeknek, történeteknek, élethelyzeteknek a természetes mozgásváltozásait és az állapotok belső dinamikáját mutatja meg a maga kifejező eszközeivel. A nyelvtanítás számára érdekes, szellemes és vonzó összefüggésekben tud nyelvi helyzeteket, beszédhelyzeteket a tanulók elé tárni. Ilyen a nálunk még kisszámú nyelvi film és a sokak által már használatba vett tv idegennyelvi órák.

A képeknek van egy harmadik típusa is, mely átmenetet képez az említett típusok között. Az elemekre bontott és táblára helyezhető applikációs figurákra gondolunk, amelyek azt a nevet is kaphatnák:

Sztatiko-dinamikus képek

Ezeknek az állapotértékű egyedi képeknek — az idegennyelvi gondolati tevékenység irányítása érdekében végzett hely- és helyzetváltoztatásai, valamint egymással való viszonybaállításaik során — a fizikai sztatikájuk megbomlik és pszichikai dinamikába áttérve a mozgástörténet impresszióját tudják kelteni a manipulációs folyamatot aktív figyelemmel kíséző tanulóknak. Ez a pszichikai hatás abból a tulajdonságukból ered, hogy egyedileg mind szimplex képek; hogy a szimplex képek olyat is szimbólizálhatnak, ami nincs rajtuk jelen; hogy az egymás mellé állított szimplex képpárok fogalmi asszociációt hozhatnak létre; hogy komplex képek alakíthatók ki belőlük; hogy az egyes komplex képek rendjének az átszervezésével ugyanazon szituáció más-más oldalról mutatható be; hogy a beszédgyakorlás tárgyát képező történet színhelyei folyamatosan alakíthatók, cselekményeik képileg végigkísérhetők és szemléletessé tehetők; hogy a képi-fogalmi változások permanenciája elvileg végtelen.

Használatuk az orosz nyelvi órán

Ma már nemcsak az 5., hanem a 6. osztály orosz nyelvi anyagához is rendelkezésre állnak a sztatiko-dinamikus applikációs képek, melyek praktikus használhatóságuk folytán — úgy tűnik — átmenetileg háttérbe szorítottak mind a dia-, mind a faliképeket. Ez azzal magyarázható, hogy az olvasmányokként összeválogatott és borítékban elhelyezett képek könnyebben hordozhatók és kezelhetők a technikai apparatúrát igénylő szemléltető eszközöknél és minden más képi eszköznél szabadabb alkotó lehetőséget adnak a szaktanárnak a téma képi kialakításában és variálásában.

Aki elmélyült használatukban, tapasztalhatta,

hogy az orosz nyelvi órának szinte minden lényeges mozzanatában értékes segédeszközül szolgálnak. Így a szótanításban, a lexikai előkészítésben, a téma begyakorlásában, a monológikus és dialógikus beszéd fejlesztésében egyes nyelvtani jelenségek szemléletes megtanításában és gyakoroltatásában, a számonkérésben, az írás-és írásbeli kifejezőkészség erősítésében. Alkalmasságuk továbbá a frontális osztálymunka, a heterogén csoportmunka és bizonyos esetekben a differenciált egyéni munka segítésére. Az applikációs képek felhasználási lehetőségei széleskörűek és eredményt ígérőek. Van ezeknek a képeknek egy igen nagy ökonómikus haszna is: a tanórából egyetlen percet sem vesznek el, mert a beszédhelyzetek képi kialakítása mindig a beszéddel egyidejűleg, azzal párhuzamosan történik.

Táblai elrendezésük két alapszemponja

Az applikációs figurákból a komplex képek kialakítása némelykor gondot okoz. Kicsi a tábla, sok a figura, nem fér el, zsúfolta a kép, áttekinthetetlen, mit hagyjunk el, mivel kezdjük a situáció kialakítását. Ezek a kérdések nemcsak a váratlan improvizációnál, a tervszerű előkészületek során is felmerülnek. Amikor mindent szeretnénk a képen megmutatni a gyerekeknek, talán akkor mutatunk a legkevesebbet, és ezt mindig akkor érezzük meg, amikor kevés figurával nagyon sokat sikerült kifejezni. Talán ez, az egyszerűség lehetne a legfőbb szempontunk a komplex képek táblai kialakításánál. Most mégis két más természetű szempontot kell megvizsgálnunk.

Minden valóságos történet két alapelemet tartalmaz: a situációt és a miliót. A situáció alatt azokat az élethelyzeteket értjük, melyek a nekik megfelelő cselekvéseket, történéseket, állapotokat srb. létrehozzák, alakítják és indokolják. Minden situáció valamilyen milióban zajlik le. A milió nemcsak színtere, hanem jellemzője is a situációnak. A milió általában a tárgyi valóság, ezért objektív. A situáció jobbra az ember és környezet, illetve ember és ember viszonyára épül, ezért inkább szubjektív.

A valóságnak ezt a két elemét az applikációs táblára is át kell vinni, nemcsak, mert a tanítandó nyelvi anyag hitelét, valóságértékét adjuk meg vele, hanem mert általa megoldódik a probléma is, hogy mivel kezdjem, mivel folytassam a komplex kép kialakítását. Nyilván az objektívvel, a tárgyi környezettel, a milióval kell kezdenem. Ennek érzékeltetésére — és itt van máris az egyszerűség — néhány egyszerű, de jellemző környezeti elem is elegendő. A tantermet például már egy tábla is szimbolizálhatja, vagy a műhely egy nagyméretű, sokszemes ablak, a tavaszi mezőt egy barna csík rajta traktorral, az őszelőt egy sárga csík rajta

kombájnnal, az utcát akár egyetlen ház is, a szobát egy divány, a konyhát egy tűzhely stb. Amikor a nyelvi anyag által megkívánt környezet kialakult az applikációs táblán, csak akkor helyezzük bele a szubjektív elemeket, a cselekményben résztvevő embereket, kialakítva általuk a tárgyak, emberek közötti cselekménybeli viszonyokat, a situációt. Itt már megjelenik a képszimbólum mellett a képaszociáció is. Az utcát ábrázoló házhoz pl. az iskola képzetét társítja, ha felé két-három táskát vivő gyerek megy, s ha egy asszonyt helyezünk helyére, akinek kezében kosár van, a ház mindjárt a bolt képzetét kelti, s ha történetesen egy férfi megy felé, akit apának nevezünk meg, máris a hazafelé haladás fogalma ébred. Az idegennyelvi tankönyvek anyaga ezeket a képzeteket segítség nélkül sugallja, s ha a tanár tudatosan segít is, egymástól távolabb álló képzetek is könnyen összevonhatók. Az összevonás elég gyakran valamely környezeti elem és valamely szereplő személy között történik, miáltal nemcsak a környezet és a személy egymásmellettiisége, hanem bizonyos szimbólumok és aszociációk is összekapcsolják a situációt a milióval.

Néhány tapasztalati megjegyzés

A milió, mivel konkrétabb, könnyebben fejezi ki a hozzáfűzött fogalmakat. A situáció valamivel elvontabb, különösen, ha a cselekvő személyek között párbeszédet kell megeleveníteni. Beszélgetésük tartalmát nem mindig mutatják a képek. Célserű ezért ezeket a mondatokat kérdőintonációs, eldöntendő kérdésekkel a tanulók szájába adni.

Az applikációs képek a belső pszichikai, gondolati dinamikát csak akkor indítják el, és tartják fenn a tanulóknál, továbbá a képszimbólumok és képaszociációk akkor válnak érzhetővé számukra, ha szemük láttára keletkezik a kép: a milió és a situáció. Az előre táblára helyezett és a tanulók elé készen adott applikációs komplex kép mind az órai aktivitásban, mind a nyelvi eredményben szerfeletti csaldást okozhat, ugyanis nem egyenértékű a grafikus által előre megrajzolt tankönyvi, munkafüzet és egyéb faliképekkel, amelyek lényegesen több képi alkotó elemet tartalmaznak, olyanokat is, melyeket az applikáció a már említett képzetértékeléssel helyettesít. Az applikációs komplex kép ezért mindig áttekinthetőbb, kevesebb a képi elem rajta, de az elemek közötti asszociációs fogalmi „résekben” olyan meglepően gazdag gondolati anyagot halmazhat fel, ami csak a mozgófilmhez hasonlítható.

Természetesen az oktatási céltól függően pl. szemantizálásnál lényegesen több képi elemrész is felhasználható, egy szoba, egy konyha egy tanterem teljes berendezése is, ha éppen a

bútorneveket tanítjuk, vagy az iskolaudvaron, illetve egy téli tájon számos gyerek különböző játszadozása, ha a nyári, téli játékokat, szórakozásokat akarjuk megtanítani. Az ilyen túlteltetett applikációs táblán is azonban hasznos valamilyen rendet betartani, talán azt, hogy csak a szükséges képek kerüljenek fel rá, több ne legyen rajta, mint kell, csak olyanok legyenek fent, amelyeket már megnevezni tudnak a gyerekek, vagy amelyeket megneveztetni, megtanítani kívánunk velük.

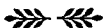
Bármilyen tárgyú képalkotásnál mindig a már ismert, a tanulók által megtanult szavakat ábrázoló képelemeket helyezzük fel először, vagyis az ismertből indulunk ki a megtanítani szándékozott ismeretlen felé. A figurákat egyenként rakjuk fel, az ismertekre rákérdézzük, az ismeretleneket megnevezzük és visszakérdezzük. A kép felépülésének első menetében mindig közősen válaszolnak, a második menetben egyénileg, a harmadikban már ők kérdeznek, s végül adjuk a kezükbe is a képecskéket, hadd gyakorolják önállóan és játékosan a képkirakást és általa a beszédet.

Amikor két képi elem már fenn van a táblán, köztük valamilyen térbeli, cselekvésbeli, állapotbeli, emberi, társadalmi viszony alakul ki. S az újabb felhelyezett elemek között megint más, vagy korábbiakat megismétlő viszonyjelzések jönnek létre. Minden lehetséges viszonyt megnevezhetünk és visszakérdezhetünk.

A kialakított applikációs komplex kép az olvasmányi cselekményeknek mintegy vizuális tartalmi vázlatát, a hozzá kapcsolt kérdések pedig a nyelvi-gondolati vázlatát adják. Ezeket a vázlatokat írással is kombinálva a szóbeli gyakorlás mellett a beszédnek írásban való gyakorlására is változatos lehetőségek nyílnak: így a cselekmény leírása kép + kérdések alapján, azután csak kép alapján, majd csak kérdések alapján, végül emlékezetből. Ezáltal a bevezetőben említett vizualitás az idegen nyelv tanulása során is eljut a fogalmisáig, amelynek létrehozója az értelem, kifejezője a nyelv és hordozója az írás.

Az applikációs komplex képek keletkeztetése közben, ha kissé naivnak tűnik is, nem árt esetleg arra is gondolnunk, hogy az applikációs tábla egy kis színpad, a tárgyképek a díszlet, az emberfigurák a szereplők. Érdemes a díszlettervező jó esztétikájával és térérzékelével elrendezni a miliőt és a rendező aprólékos, könnyed és szellemes körültekintésével mozgatni, cseréltetni a szituációkban szereplő emberfigurákat. Nem feledhetjük el, hogy „színpadunkkal” szemben a legérzékenyebb „közönség” ül, aki kritikáját csak jóval később, felnőtt korában magatartásával, emberi értékeivel juttatja majd kifejezésre. Ezek a kis képek is tartós nyomot hagyhatnak a nevelésükben.

— Szabó Tibor



EMÖDI JÁNOS

Kurityán

Differenciált foglalkozás a nyelvtan órán

A csoportos foglalkozások egyik fajtája a differenciált foglalkozás. E oktatási eljárások nagyban fejlesztik a tanulók önálló gondolkodását, mind az új anyag megértésében, elsajátításában, mind a feladatok gyakorlásában. Önálló munkavégzésre és logikus gondolkodásra szoktatja őket. A differenciált foglalkozás esetében a 3 csoportba osztott tanulóknak megfelelő szintű, „testalkatukhoz” mért gyakorlatokat kell készíteniük. Általában, az első csoportba jó, a második csoportba közepes és a harmadik csoportba gyenge tanulmányi eredményű tanulók tartoznak. Úgyelhetünk azonban arra, hogy a gyerek ne érezze magát egy zárt rendszerben (mindenki a saját csoportjában), amelyből sem előre, sem hátra nem kerülhet, nem mozdoghat. Ha pl. egy gyengébb tanuló, aki a 3. csoportba lett osztva nyelvtani, helyesírási (vagy más típusú) gyakorlatát több esetben, folyamatosan helyesen

oldja meg, vagy észrevehető helyesírásának javulása, feljebb kerülhet a 2. vagy az 1. csoportba. A többszöri hibátlan elkészítés után már látszik, hogy a tanuló érti csoportjának megfelelő szintű gyakorlati anyagát, s ezek után az egy fokkal nehezebb feladat elvégzésére is képes. Itt a gyakorlatokra adott osztályzatok mellett figyelembe vehetjük átlagosan a magyar nyelvi osztályzatot, eredményt — beleértve az irodalom jegyeit is. Így a tanuló látja, hogy munkája eredményes és aktívabban kapcsolódik be csoportja feladatainak elkészítésébe. Előfordulhat viszont, hogy egy jobb tanuló, aki a csoport alakításakor az 1. csoportba került, de gyakorlatai nem pontosak, hanyatlás tapasztalható — itt is szintén figyelembe véve átlagosan a magyar nyelv tanulmányi eredményét — lejjebb kerülhet a 2. csoportba. Ez ösztönzi arra, hogy a következőkben körültekintőbben,

figyelmesebben dolgozzon. Így lehetővé válik fejlődésében a csoportok közötti „áramlás”, mozgás.

Nem statikus, hanem dinamikusan változó kép alakul ki a csoportok összefüggésében. A csoportok alakításakor, az eligazítás során közölhetjük a tanulókkal: — A gyakorlatok folyamatos készítésekor mindenki a feladat helyes, jó megoldásától, eredményességétől függően egyik csoportból átkerülhet a másik csoportba. Nemcsak ott marad, ahová eredetileg lett osztva. A csoport alakítása év elején inkább tájékozódó lehet — az elmúlt év eredménye alapján — hiszen később a gyakorlatok során alakul az eredmény. Történhet az elrendezés későbbi időpontban is.

A 6. osztályban a főnév témaköréből, a köznevek gyakorlására alkalmaztam differenciált foglalkozást a nyelvtan órán. A gyakorló órát megelőző órán a főnév meghatározásáról és fajairól beszélünk. A következő órán először a házi feladatot ellenőriztem és gyakorló kérdéseket tettem fel: Mi a főnév? Milyen fajtái vannak? Mi a köznév? Majd mondatalkorást végeztünk szóban a főnevekkel (beszéd készségfejlesztés) és a főnév helyesírásának eseteit figyeltük meg. Ezután a táblára felírtam az oldal-számot a könyvből és a gyakorlat számát, s kiegészítettem megjegyzésekkel a feladatokat. A 3 csoport gyakorlatai a következők voltak:

1. cs.: Írjuk le fűzetünkbe i-vel, ú-vel, ü-vel vagy i-vel, u-vel, ü-vel kiegészítve az alábbi toldalékos közneveket!

- a) c...mek, zs...rral, h...dat, d...szben, v...zet;
- b) h...gom, r...dnak, ...tat, h...st, ...rak, s...llyal;
- c) f...ve, m...ve, sz...rben, t...zet, sz...csók;

d) pap...rr, apr...lisban, h...vatalok, de-réksz...jam;

e) j...niusra, b...zakalászt, ...szodába, sz...nyogok.

2. cs.: Hogyan nevezhetjük meg egy-egy szóval a főnevek következő csoportjait?

- 1. rész: a) fenyő, tölgy, jegenye; b) fa, bokor, virág; c) szék, asztal, szekrény; d) kutyra, ló, kenguru; e) só, paprika, bors; f) mályva, kankalin, szegfű; g) szén, fa, koksz.

II. rész: Egészítsük ki a hiányzó mássalhangzóval, majd helyes hangoztatás után írjuk le az alábbi közneveket!

bo...ankodás, fu...ánk, istá...ó, ka-ku..., szalo..., fo...adalom, uzso...a.

3. cs.: A hiányokat pótolva írjuk le fűzetünkbe a következő mondatokat!

I. rész: Április 4-én ...azánk felszabadulását ünnepeljük. Március 15-én a 48-as ...orradalomra emlékezünk. Május elsején van a ...unka ...nnepe. Megvédjük a ...ékét.

II. rész: Írjuk le

a) a tavaszi hónapoknak,

b) a hét napjainak a nevét!

A feladatok kidolgozása előtt a csoportok gyakorlataihoz magyarázatot fűztem, segítséget adtam. A tanulók ezután munkához kezdtek és önállóan dolgoztak. Ha az óra befejezése előtt mind a három csoport elkészült, csoportonként egy-két tanuló felolvasta a gyakorlatokat. A többiek figyelték saját feladatukat és mentközben javították az esetleges hibákat. Ha óra végére nem készültek el a munkájukkal, házi feladatnak maradt az órán elkezdett gyakorlatok befejezése. Ilyenkor még külön írásbeli házi feladatot nem kaptak a tanulók. Az előbbi esetben a következő óra elején ellenőriztem a csoportok gyakorlatait.



Berták László:

ÍGY ÉLT CSOKONAI VITÉZ MIHÁLY

Csokonai Vitéz Mihálynak, a magyar felvilágosodás legnagyobb lírikusának, sokoldalú költő egyéniségének korát, életútját, munkásságát mutatja be Berták László. Ápolva a Csokonai hagyományokat, amelynek élesztését száz évvel ezelőtt Jókai Mór kezdte meg az *És mégis morog a föld* című regényében.

(Móra Könyvkiadó, Budapest, 1973)

Gaál Éva:

ZOKNIDAKSZLI ÉS SOKAN MÁSOK

A felnőtteknek is kevés a pénzük, hát még a gyerekeknek. Ha közeleg az anyák napja vagy születésnap, bizony törheti az ember a fejét, honnan vegyen szép ajándékot szüleinek, vagy testvéreinek. Erre ad sok-sok segítséget a kis könyv.

A rajzokat a szerző készítette.

(Móra Könyvkiadó, Budapest, 1973)

TANÁRI KÉZIKÖNYVEK A MEZŐGAZDASÁGI GYAKORLATI FOGLALKOZÁS TANÍTÁSÁHOZ

Megtisztelő és nagy örömmel vállalt feladatok teszek eleget, amikor a *Mezőgazdasági gyakorlati foglalkozás tantárgy két tanári kézikönyvéről* recenzíót készítek. A feladat azért különleges, mert a gyakorló tanárok által régen várt és nélkülözött segédeszközzel, alapvetően fontos házigazdálkodó irodalomról van szó. A feladat megtisztelő azért, mert olyan szakemberek írták ezeket mint: Csorba Ernőné és dr. Oroszi András, akik a gyakorló pedagógusi pályán és különösen a tantárgynak megfelelő témakörök oktatásában szereztek elévülhetetlen érdemeket. Az általuk gyűjtött tapasztalatok alapján a legnagyobb hozzáértéssel megírt és szerkesztett munkák ezek, amelyek egyben meghatározói is lehetnek a tantárgy továbbfejlődésének.

Az írókon kívül köszönetet kell mondani a Művelődésiügyi Minisztérium illetékeseinek is, akik idejében felismerve a tantárgy fejlődését elősegítő kézikönyv megjelenésének fontosságát, a pedagógusok kérésére, a könyveknek, rövid idő leforgása alatt, immáron második kiadását is szorgalmazta.

Nevezett kézikönyvek olyanok, hogy segítséget nyújtanak a tantervi célkitűzések és tantárgyi feladatok helyes értelmezéséhez, elősegítik a napjainkban annyira fontos nevelési hatások érvényesítését. Ezáltal — természetesen hozzájárulnak a tantárgy helyes oktatásához és megszerettetéséhez. A kézikönyveket semmiesetre sem szabad sablonosan alkalmazandó receptgyűjteménynek tekinteni. Feladatuk — mint e két műből ki is tűnik —, hogy segítséget és inspirációt adjanak a foglalkozások elméleti és gyakorlati anyagának dialektikus értelmezéséhez, a foglalkozások megtervezéséhez, a problematikusabb anyagrészek feldolgozásához. Vagyis nem gátolják, hanem elősegítik a szaktanárok önálló tervezését, gyakorlati tapasztalatainak alkalmazását. A véleményemmel sem azt kívánom kifejezésre juttatni a kézikönyvek nagy értékeinek ellenére sem —, hogy csak az abban leírtak az egyedül jók és követendők. Napjaink oktatása és nevelése egy percre sem nélkülözheti a folyamatosan alkotó-, ötletekben gazdag tanári tevékenységet.

Dr. Oroszi András

Tanári kézikönyv az általános iskola 5—8. osztályos mezőgazdasági ismeretek és gyakorlatok tanításához

A kézikönyv három terjedelmes fejezetre tagoltan dolgozza fel az anyagot, amely a használhatóságát megkönnyíti és elősegíti.

Az *első fejezet* tartalmazza a Tanterv és Utasítás felépítésének és tartalmának ismertetését. Praktikus elvek szerint elemzi az egyes osztályok tárgykörönkénti feladatait, azok pedagógiai és didaktikai konzekvenciáit. Külön meg kell említeni a követelmények aktualizált elemzését, amely elősegíti azok osztályonkénti érvényesítését, megvalósítását.

A *második fejezet* első részében található a foglalkozásokra való felkészülés és a foglalkozások levezetésének oktatásmódszertani elemzése és részletes kidolgozása. A felkészülés folyamatának keretében részletezi a kézikönyv az oktatás, nevelés legfontosabb alapfeltételeit: a gyakorlókertek, a kert berendezéseit, a szerszámokat, eszközöket, valamint a kisállattenyésztés oktatásának feltételeit. Ismeretes, hogy az előzetes tanári felkészülésben a legtöbb gondot az üzemterv, a termelési terv és az egyéb adminisztratív munkák jelentik, mint a tanmenet, a foglalkozási tervezet (vázlat) stb. A kézikönyvben részletes kidolgozásban megtalálható modellek elősegítik a szaktanárok ilyen irányú munkáját. Ebben a fejezetben található azok a táblázatok is, amelyek a leggyakrabban termesztett növények termesztésének adatait mutatják be.

A fejezet második részében a tanterv tárgykörök szerinti anyaga található. Részletesen, példákön keresztül mutatja be az egyes tárgykörök tanításával kapcsolatos tennivalókat, a tanári felkészülés mozzanatait. A tárgykörökön belül szereplő témakörök keretében számos foglalkozásvázlatot találunk, gazdag ábraanyaggal. Az ábrák didaktikusan és praktikusán segítik elő a kézikönyv használatát.

A kézikönyv korszerűségét mutatja a szakkörökre vonatkozó útmutatás is. Tekintettel arra, hogy az iskolai szakkörök fejlesztése napjaink központi problémái közé tartozik, a kézikönyv sok segítséget nyújt ehhez a tevékenységhez is. A szakköri munkaterv (tanmenetek) és a követelmények részletes kidolgozásával pedig közvetlenül támogatja a szaktanár ezirányú munkáját.

A *harmadik fejezet*ben található az egyes tárgykörök (mezőgazdasági, műszaki és háztartási ismeretek és gyakorlatok) oktatásához szükséges felszerelések mennyiség szerinti felsorolása.

A szerző a javasolt szakkönyvek listájával és a tantárgy oktatását szabályozó fontosabb rendeletekkel egészíti ki a kézikönyvet.

Tanári kézikönyv az általános iskola 5—8. osztályos háztartási ismeretek és gyakorlatok tanításához

A kézikönyv bevezetőjében a szerző röviden elemzi a háztartástani ismeretek és gyakorlatok oktatásának célját. Hangsúlyozza, hogy a gyakorlati foglalkozás keretében e tárgykör oktatásával a leánytanulók nagyon fontos alapképzést kapnak. Lényegében a családi otthonban elvégzendő teendők ellátáshoz és a pályaválasztáshoz is kellő tájékozottságot kíván nyújtani. A bevezetőben tájékozódhatunk még a kézikönyv felépítéséről és tartalmáról is.

Az *első fejezetben* a háztartási ismeretek és gyakorlatok tárgykör Tanterv és Utasításának elemzését, a követelményrendszer és azok magyarázatát tartalmazza, de úgy, hogy ezzel együtt mutatja be a Nevelési Terv feladatait is. Ezekhez gyakorlati tanácsokat ad olyformán, hogy azok közvetlenül felhasználhatók a szaktanárok felkészülésében.

A *második fejezetben* a Tanterv és Utasítás végrehajtásával kapcsolatos, az oktatási és nevelési tevékenység körébe tartozó gyakorlati tanácsok találhatók, a felkészülés mozzanatainak sorrendjében: először a tanmenetkészítés, majd a tanítási tervezetek (foglalkozásvázlat) kidolgozása. A nagy gonddal és aprólékosan kidolgozott vázlat (tervezet) gyűjtemény különösen nagy értéke ennek a kézikönyvnek. A vázlatok nagy száma mellett azok változatossága nyújt sok ötletet és közvetlen segítséget a tanároknak.

Ebben a fejezetben foglalkozik a kézikönyv a háztartástani oktatásának módszereivel, az óra, illetve foglalkozástípusokkal is. A koncentráció

gyakorlati bemutatása mellett elemzi az értékelés és osztályozás alapelvét és alkalmazásának módjait. Kitér a munkafüzet vezetésének módjára és azok oktatási és nevelési követelményeire.

Nem feledkezik meg a kézikönyv a kiváló és hátrányos helyzetű tanulók foglalkoztatásáról sem. Foglalkozik a szakköri munkával és ehhez kidolgozott munkatervet is ad.

A *harmadik fejezet* a bibliográfiát, a tanszerek és segédeszközök jegyzékét, az anyagi fedezetek biztosításának körülményeit, az anyagok nyilvántartását tartalmazza.

Mindkét kézikönyv a gyakorlatias tartalmánál fogva nyújt nélkülözhetetlen segítséget a mezőgazdasági gyakorlati foglalkozást oktató tanároknak. Úgy vélem, hogy ezek nem hiányozhatnak a szaktanárok könyvtárából, és kívánom, hogy használják jó eredménnyel.

(Tankönyvkiadó, Budapest, 1973.)

Dr. Mibály Endre

Dr. Horváth Gedeoné: Csoportmunka az Általános Iskolai irodalomórán.

A korszerű pedagógiai munka eredményes módszereinek kísérleteken alapuló eredményei, ajánlásait tartalmazza az értékes munka.

A csoportmunka előkészítésére, megszervezésére, a csoportóra tervezésére, sok érdekes eszköz alkalmazására ad hasznos útmutatást. Sok gyakorlati példán szemlélteti az ismertetett metodikai elveket.

A Tankönyv Kiadó által 1973-ban kiadott munka hasznos segítséget ad a magyartanárok mindennapi munkájához.

Gaál Géza



Dr. Köves József:

A FÖLDRAJZ TANÍTÁSA

A tantárgypedagógiává fejlődő módszertan a pedagógia egyik legdinamikusabban fejlődő és legfontosabb területe. Az állami oktatás fejlesztésének kibontakozó folyamatában mind nagyobb szerepet kapnak a tantárgypedagógiák, a tanulók személyiségét fejlesztő eljárások, eszközök. Az ismeretszerzés jártasságát, az egyéni képességek kibontakozását, a permanens tanulás igényére, a társadalom mai és a gyorsan változó körülményei közötti együttélésre, beilleszkedésre való előkészítés bonyolult feladatainak eredményes megoldását jórészt az alkalmazott eljárások hatékonysága biztosítja. Ehhez kíván hozzájárulni dr. Köves József módszertani munkája az általános iskolai földrajztanár képzés területén.

A főiskolák földrajz szakos hallgatói neveléstani, didaktikai, pszichológiai és logikai tanulmányaikra támaszkodó, ezeket összefogó tankönyvet kapnak kézbe. „A működő pedagógusok számára a tankönyvben található példák magától értetődő lehetőséget nyújtanak ahhoz, hogy gyakorlati tevékenységüket felülvizsgálják, és szükség esetén bizonyos téren, elméleti meg-alapozással módosítsák.”

A szerző nagymértékben figyelembe veszi napjaink gyakorlatát, és ugyanakkor megpróbálja „... a mai gyorsuló időben korszerűbbé tenni a földrajzmetodika, a földrajzpedagógia anyagát és átvezetni a vele foglalkozókat a holnap gyakorlatába.” A tantárgypedagógiai jel-

legnek megfelelően a munka széleskörűen kapcsolódik a pedagógia valamennyi területéhez.

A tankönyv kilenc fejezetre tagolódik. Az I. fejezet (A földrajztanítás módszertanának tárgya, feladatai, kapcsolatai) egyértelműen helyezi el a földrajzmódszertant a pedagógiai tudományok rendszerében. Erre nemcsak a feladatkör tisztázása érdekében van szükség, hanem azért is, mert napjaink pedagógusai körében elég nagy a bizonytalanság a didaktika és a metodika tartalmát illetően.

„A társadalmi igények visszatükröződése a földrajz tanításának történetében” c. (II.) fejezet rövid történeti áttekintést nyújt, majd a III. fejezetben (A földrajz tanításának sajátos nevelési feladatai) részletezi a szerző a földrajzi oktatás-képzés nyújtotta nevelési lehetőségeket. Sorra veszi e feladatokat a művelődési javak és a pszichikum tevékenységei szerint egyaránt. Részletesen kitér a nevelés minden területére, és számos konkrét nevelési feladatot sorakoztat fel.

A IV. fejezet (A földrajz tanításának tartalma) a földrajzi ismeretek sajátosságait és az alapvető tantervelméleti kérdéseket tisztázza. Rövid áttekintést nyújt az általános és középiskola földrajz tanítási anyagának egymásraépüléséről az 1962-es tanterv alapján, majd részletesen foglalkozik a szerző a didaktikai feladatok teljesítésével (V. fejezet).

„A földrajz tanításában alkalmazott módszerek és eszközök” c. VI. fejezet a tankönyv gerince. Több mint 100 oldalon ismerteti a föld-

rajztanítás módszerét meghatározó tényezőket, a módszereket és eszközöket — az ismeretek szóbeli átadásától a valóság közvetlen és közvetett bemutatásán át a tanulók önálló munkájáig. A VII. fejezet (A földrajztanítás szervezeti formái) ismét didaktikai aspektust tükröz — különböző órátípusok, csoportmunka, programozás, — de kitér a tanulmányi kirándulás és az üzemlátogatás, a földrajzi szakkör, valamint a tanulók iskolán kívüli munkájának kérdéseire is.

A két utolsó fejezet gyakorlati vonatkozású útmutatásokat ad (tanmenet, tématerv, felkészülés a földrajz órára, óraelemzés, földrajzi szaktanterem), ill. „A felnőttoktatás és a földrajzi ismeretterjesztés metodikai kérdései”-t foglalja össze.

Az egyes fejezeteket részletes irodalomjegyzék követi. A szöveget kísérő 86 ábra is „a gyakorlattal való szoros kapcsolatot hivatott szolgálni”, hasonlóképpen az egyes fejezetek után iktatott feladatok közös vagy egyéni megoldása is. A különböző betűtípusok alkalmazása a lényeg kiemelését, ill. a funkcionális tagozódást van hivatva biztosítani.

Az alapvető célkitűzésnek megfelelően „a tantárgypedagógiai tartalom minden fejezetben megtalálható, tehát a tankönyv sokoldalúan igyekszik feltárni a földrajz tanításának és az ezzel kapcsolatos nevelésnek lehetőségeit, módszereit.”

(Tankönyvkiadó, Budapest. 1972.)

Pósa Lajos



Varga Domonkos—Berki Viola:

ERDEI ESZTENDŐ

Milyen az erdő élete, amíg betelik egy esztendő? Vaddisznó csórtet a téli éjszakában, fácán gubbaszt a faágon. Az első virágok kidugják fejüket a hó alól, a még csupasz ágakon megszólal a cinke.

A kikelet híret hozzák a szép szavú erdei pacsirták. A buzgó bókklások meg az erdei vadak örömeire bőségesen merül az asztal bogróval, gyümölcssel, gombával.

Az ősz közeledtével agancsukat köszörülük, majd összemérik erejüket a szarvasbikák. Lombját hullajtja a tölgy, a bükk, s téli álomra tér az erdő.

Berki Ilona színes illusztrációi díszítik ezt a kis könyvet, amely a természet megfigyelésére, szeretetére tanít.

(Móra Könyvkiadó, Budapest, 1973)

J. F. Cooper:

BÖRHARISNYA

Cooper indiánsorozatából valamikor, 1823-ban, ez a kötet jelent meg elsőnek. Valójában Cooper öt világhírű indiánkönyve közt, ez a negyedik, melyet örömmel olvas az egész világ ifjúsága.

A Bórharisnya cselekménye 1793—94-ben játszódik le, a modern Amerika kialakulásának első idejében. A regény hősei Natty Bumpo és indián barátja Csingacsuk nézik a körülöttük kavargó eseményeket és a sok változást, amelybe nehezen tudnak beleilleszkedni.

Ha nincs is mindig igazuk, életük a barátság-nak, a hűségnek a természet szeretetének szépségét hirdeti.

(Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 1973)

Julius Schwartz:

JÓ MULATSÁG TUDNI, MIÉRT

A mindennapi életben jól ismert anyagok, a gyapjú és a papír titkát kutatja az olvasó. Közben megismerkedik az anyagok természetével, feldolgozásuk módjával, történetével. A tájékoztatást könnyen elvégezhető, biztonságos kísérletek segítik elő.

(Móra Könyvkiadó, Budapest, 1973)

Szabó Magda:

SZÜLETÉSNAP

Szabó Magda regényében az igazi születésnap történetét meséli el a fiatal leányolvasóinak. Illés Bari egy májusi vasárnapon tölti be tizennegyedik évét. Várva-várja születésnapját. Úgy véli ez a nap határára lesz életében. Nagylánynak tekintik majd a felnőttek is. A tizennegyedik születésnap azonban sok keserűséget és csalódást hozott. Az igazi születésnap, nem esik egybe a naptár szerinti születésnappal.

A próbatétel váratlanul érkezik. Ez dönti el, hogy nagylány-e Illés Bari.

(Móra Könyvkiadó, Budapest, 1973)

Jean de Brumhoff:

BABAR ÉS A TÉLAPÓ

Egy napon télapó így szólt Babarhoz: — Kedves Barátom, hadd köszönjem meg mindazt, amit értem tettél. Most már közeleg a karácsony, hozzá kell kezdenem, hogy az embergyerekek között szétoszzam a várva-várt ajándékokat. De nem feledkeztem meg arról az ígéretemről sem, amit a kis elefántoknak tettem. Tudod-e mi van a zsákban? Egy valódi, a Te méretedre készült Télapó öltöny. Ha felöltöd

ezt a bűvös ruhadarabot, tüstént repülni tudsz a levegőben. Itt van egy puttöny, amelyből sohasem fogy ki a játék. Itt elefántországban te fogsz engem helyettesíteni!

Babar úgy tett, ahogyan Télapó mondta neki. Alig öltötte fel a bűvös köntöst és a szakállat hozzá, érezte, hogy súlytalanná válik, és repülni kezd.

A varázslatos történetet a szerző illusztrálta.

(Móra Könyvkiadó, Budapest, 1973)

Hegedűs Géza:

A MENEKÜLŐ-HERCEG

Elmenekülhet-e bárki a történelem által rászakadt szerep alól?

Az ifjú házias II. Rákóczi Ferenc a nép hívó szava elől Bécsbe menekül. A bécsi udvar provokátora börtönbe juttatja. Innen megszökik. A menekülés útja csakis a vezérre váró felkelő néphez vezethet.

A fejedelem ifjúságának páratlan érdekes epizódját ragadja meg Hegedűs Géza legújabb könyvében.

(Móra Könyvkiadó, Budapest, 1973)

DÍSZNÖVÉNYEK

A *Bűvár Zsebkönyvek* legújabb kis kötete a dísznövényeinket foglalja csokorba.

Bemutatja a tavaszi, nyári, őszi és téli kert pompás szemet-lelket gyönyörködtető virágait. A 29 színes tábla a legismertebb, a legkedveltebb kerti és szobai virágok gyűjteménye. A táblák összeválogatása is tanácsot ad a kerttervezéshez, a gondozáshoz.

A kötet dr. Debreczy Zsolt munkája, a rajzokat Bíró Krisztina készítette.

(Móra Könyvkiadó, Budapest, 1973)



Előfizetőinkhez!

13 évvel ezelőtt, a jelenlegivel azonos feltételek mellett, (évi ötszöri megjelenés, számonként öt ív) évi 40 Ft előfizetési díjjal indultunk a Módszertani Közlemények megjelentetésével.

Bár több ízben felvetődött az előfizetési díj emelésének gondolata, kiadóbizottságunk mindannyiszor elvetette e tervet.

Lapunk alapítása óta többször emelkedett a nyomdaköltség, a papír ára, a postai szállítás díja, s a jelenlegi előfizetési díj már nem fedezi a lap előállításának költségeit. Mivel anyagi támogatást sehonnan nem kapunk, ezért kénytelenek vagyunk a lap előfizetési díját 1974. január 1-től

évi 50 Ft-ra

felemezni az eddigi 40 Ft helyett.

Bízunk Előfizetőinkben, hogy megértik az emelés elkerülhetetlen szükségességét és kitartanak lapunk mellett. Mi pedig továbbra is mindent megteszünk az általános iskolai munka színvonalas segítéséért.

Módszertani Közlemények
Kiadóhivatala

Valamennyi kedves előfizetőnknek kellemes karácsonyi ünnepeket
és sikerekben gazdag új évet kívánunk!

Módszertani Közlemények Szerkesztősége
és
Kiadóhivatala



A Módszertani Közlemények könyvtárának alábbi kötetei még kaphatók:

Petőfi az iskolában	30 Ft
Óraleírások és elemzések	8 Ft
Hazaszeretetre nevelés	6 Ft

Kérésre átutalási postautalványt postafordultával küldünk.
Kérjük a nevet és a címet olvashatóan feltüntetni!

FELHÍVÁS!

Kérjük kedves előfizetőinket, hogy az ehhez a számhoz mellé-
kelt postautalványon az 1974. évi előfizetési díjat (50 Ft) és az
esetleges 1973. évi hátralékot (40 Ft) befizetni szíveskedjenek.

A nevet és címet kérjük olvashatóan felírni!

Az előfizetési díjat rózsaszínű postautalványon is be lehet
fizetni a

„Módszertani Közlemények”
393-280. számú csekkszámlára.

Postai irányítószámunk:

Tanárképző Főiskola

6701. Szeged, Április 4 útja 6. Pf. 396.